This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.

+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.

+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.

+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`

Über dieses Buch

Dies ist ein digitales Exemplar eines Buches, das seit Generationen in den Regalen der Bibliotheken aufbewahrt wurde, bevor es von Google im Rahmen eines Projekts, mit dem die Bücher dieser Welt online verfügbar gemacht werden sollen, sorgfältig gescannt wurde.

Das Buch hat das Urheberrecht überdauert und kann nun öffentlich zugänglich gemacht werden. Ein öffentlich zugängliches Buch ist ein Buch, das niemals Urheberrechten unterlag oder bei dem die Schutzfrist des Urheberrechts abgelaufen ist. Ob ein Buch öffentlich zugänglich ist, kann von Land zu Land unterschiedlich sein. Öffentlich zugängliche Bücher sind unser Tor zur Vergangenheit und stellen ein geschichtliches, kulturelles und wissenschaftliches Vermögen dar, das häufig nur schwierig zu entdecken ist.

Gebrauchsspuren, Anmerkungen und andere Randbemerkungen, die im Originalband enthalten sind, finden sich auch in dieser Datei – eine Erinnerung an die lange Reise, die das Buch vom Verleger zu einer Bibliothek und weiter zu Ihnen hinter sich gebracht hat.

Nutzungsrichtlinien

Google ist stolz, mit Bibliotheken in partnerschaftlicher Zusammenarbeit öffentlich zugängliches Material zu digitalisieren und einer breiten Masse zugänglich zu machen. Öffentlich zugängliche Bücher gehören der Öffentlichkeit, und wir sind nur ihre Hüter. Nichtsdestotrotz ist diese Arbeit kostspielig. Um diese Ressource weiterhin zur Verfügung stellen zu können, haben wir Schritte unternommen, um den Missbrauch durch kommerzielle Parteien zu verhindern. Dazu gehören technische Einschränkungen für automatisierte Abfragen.

Wir bitten Sie um Einhaltung folgender Richtlinien:

+ *Nutzung der Dateien zu nichtkommerziellen Zwecken* Wir haben Google Buchsuche für Endanwender konzipiert und möchten, dass Sie diese Dateien nur für persönliche, nichtkommerzielle Zwecke verwenden.

+ *Keine automatisierten Abfragen* Senden Sie keine automatisierten Abfragen irgendwelcher Art an das Google-System. Wenn Sie Recherchen über maschinelle Übersetzung, optische Zeichenerkennung oder andere Bereiche durchführen, in denen der Zugang zu Text in großen Mengen nützlich ist, wenden Sie sich bitte an uns. Wir fördern die Nutzung des öffentlich zugänglichen Materials für diese Zwecke und können Ihnen unter Umständen helfen.

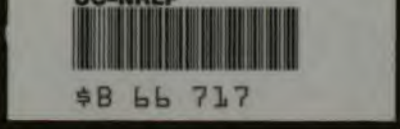
+ *Beibehaltung von Google-Markenelementen* Das "Wasserzeichen" von Google, das Sie in jeder Datei finden, ist wichtig zur Information über dieses Projekt und hilft den Anwendern weiteres Material über Google Buchsuche zu finden. Bitte entfernen Sie das Wasserzeichen nicht.

+ *Bewegen Sie sich innerhalb der Legalität* Unabhängig von Ihrem Verwendungszweck müssen Sie sich Ihrer Verantwortung bewusst sein, sicherzustellen, dass Ihre Nutzung legal ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass ein Buch, das nach unserem Dafürhalten für Nutzer in den USA öffentlich zugänglich ist, auch für Nutzer in anderen Ländern öffentlich zugänglich ist. Ob ein Buch noch dem Urheberrecht unterliegt, ist von Land zu Land verschieden. Wir können keine Beratung leisten, ob eine bestimmte Nutzung eines bestimmten Buches gesetzlich zulässig ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass das Erscheinen eines Buchs in Google Buchsuche bedeutet, dass es in jeder Form und überall auf der Welt verwendet werden kann. Eine Urheberrechtsverletzung kann schwerwiegende Folgen haben.

Über Google Buchsuche

Das Ziel von Google besteht darin, die weltweiten Informationen zu organisieren und allgemein nutzbar und zugänglich zu machen. Google Buchsuche hilft Lesern dabei, die Bücher dieser Welt zu entdecken, und unterstützt Autoren und Verleger dabei, neue Zielgruppen zu erreichen. Den gesamten Buchtext können Sie im Internet unter `http://books.google.com` durchsuchen.

LB
1083
R5



$B 66 717

YC 56695

LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY OF CALIFORNIA.
RECEIVED BY EXCHANGE
Class

305p
P52

ÜBER QUALITATIVE ARBEITSTYPEN.

(EINE EXPERIMENTELLE UNTERSUCHUNG).

INAUGURAL-DISSERTATION

VERFASST UND DER

HOHEN PHILOSOPHISCHEN FAKULTÄT

DER

KGL. BAYER. JULIUS-MAXIMILIANS-UNIVERSITÄT WÜRZBURG

ZUR

ERLANGUNG DER PHILOSOPHISCHEN DOKTORWÜRDE

VORGELEGT AM 15. FEBRUAR 1907 VON

LUDWIG PFEIFFER,
AUS ERMERSHAUSEN (UNTERFRANKEN).

LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA

GÖTTINGEN
DRUCK DER DIETERICH'SCHEN UNIV.-BUCHDRUCKEREI (W. FR. KAESTNER)
1908.

Referent: Prof. Dr. O. Külpe.

LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA

I. Unsere Aufgabe.

Die Hoffnung, welche A. Höfler am Schlusse seiner Abhandlung über „Psychische Arbeit“ [1]) im Jahre 1895 ausgesprochen hat, daß nämlich in der Folgezeit sich allmählich die Gewohnheit herausbilden möge, von „Arbeit und Energie“ auf psychischem Gebiete als von wissenschaftlichen Termini zu sprechen, ist in Erfüllung gegangen. Den im gewöhnlichen Leben gebräuchlichen Begriff der „Arbeit“ kann man heute fast in allen psychologischen Abhandlungen wiederfinden. Man spricht überall da von einer „psychischen Arbeit“, wo psychische Vorgänge als Bedingungen aufgefaßt werden müssen, die zur Lösung einer gegebenen Aufgabe notwendig sind. Die Kraft, die zu dieser Arbeitsleistung in der durch die Aufgabe vorgeschriebenen Form notwendig wird, nennen wir „Energie“, der wie in der Außenwelt eine Konstanz zugesprochen werden kann, in dem Sinne etwa, daß man sagt, einem Plus von psychophysischer Erregung auf der einen Seite entspricht immer ein Minus der Erregung auf einer anderen Seite des Seelenlebens. Ebenso sind die Begriffe „Leistungsfähigkeit“, „Arbeitszeit“, „Übung und Gewöhnung“, „Ermüdung und Erholung“ vom körperlichen Gebiete in die Psychologie herübergenommen und als Problem einer psychologischen Energetik [2]) der experimentellen Behandlung unterstellt worden, die sich an ihnen sehr fruchtbar erwiesen hat. Die Unter-

1) A. Höfler, Psychische Arbeit. Ztschr. f. Psycholog. Bd. 8. S. 44.

2) Besonders waren es der Arzt und die Schule, die in den letzten Jahren unabhängig oder in Gemeinschaft diese Probleme in Angriff genommen haben, nachdem hierin von Physiologen und Psychologen einigermaßen vorgearbeitet worden war. Es war in erster Linie die immer mehr und mehr sich aufdrängende Überbürdungsfrage, die zu diesen Untersuchungen den Anstoß gab; deshalb bezogen sich die Arbeiten zum größten Teil auf die Ermüdung, welche durch die Arbeit der Schule hervorgerufen wird, und auf den Einfluß, welcher den Ruhepausen in dieser Beziehung zukommt.

192276

suchungen erstreckten sich in erster Linie auf die Größe der Arbeitsleistungen auf einzelnen Gebieten des Unterrichts zu bestimmten Zeiten, sowie auf die Feststellung des äußeren, formalen Verlaufes der Arbeit und bekamen so ein vorwiegend quantitatives Gepräge.

Auch die Fertigung eines Aufsatzes, wie sie in der Schule als Aufgabe gestellt wird, charakterisiert sich als eine psychische Arbeit. Schon die sprachliche Wendung „ein Thema bearbeiten" weist auf eine solche Auffassung der hier vorliegenden Tatsache hin. Wie bei anderen geistigen Arbeitsleistungen, so heben wir auch hier aus dem psychischen Verlauf einen Inhaltskomplex heraus und nehmen eine bestimmte Stellung zu ihm ein. Die innere Einstellung ist mit einer Adaption unseres Organismus verknüpft, die sich ihrerseits in Spannungsempfindungen zu erkennen gibt. Dieser Umstand mag zuerst dazu beigetragen haben, das „Aufsatzmachen" als eine psychische Arbeit aufzufassen. Aber auch objektiv stellt sich der in Rede stehende psychische Vorgang als eine Arbeit dar. Die Aufgabe des Lehrers, ein bestimmtes Thema zu „bearbeiten", verlangt vom Schüler, den durch das Thema bezeichneten Inhalt in einer bestimmten Form zur Ausführung zu bringen. Um dieses gesteckte Ziel zu erreichen, ist der Schüler bestrebt, den ganzen Inhaltsumfang des Themas (d. h. den Inhalt, welchen das Thema in seinem Bewußtsein auslöst) in der gewünschten Weise aufs Papier zu bringen. Der Lehrer, der Arbeitgeber, stellt also eine mehr oder minder genau präzisierte Aufgabe und der Schüler, der Arbeiter, leitet die psychischen Vorgänge ein, mit denen er eine befriedigende Lösung zu erreichen glaubt. Die hier vorliegende Arbeitsleistung könnte wie jede andere auf psychischem Gebiete quantitativ gemessen werden, indem ihre Größe nach der Zeit, die zur Fertigung des Aufsatzes nötig gewesen, oder nach der Zahl der niedergeschriebenen Sätze zu bestimmen wäre. Ebenso ist die Möglichkeit gegeben, die formale Seite der Leistung, so das Tempo des Fortganges derselben, die Übungs- und Ermüdungserscheinungen während der Anfertigung einer Bearbeitung zu unterziehen. Aber auch hier würde es sich in erster Linie um eine quantitative Wertung der Arbeit handeln.

Mehr als der Umfang und der äußere Verlauf der Arbeit interessiert jedoch den Lehrer der Inhalt der Aufsätze. Es ist auffällig, wie sich in ihm schon in den unteren und mittleren Klassen und noch mehr in den Oberklassen der Volksschule individuelle Verschiedenheiten zeigen. Diese sind nicht selten schon so stark ausgeprägt, daß der einsichtsvolle Lehrer ohne viele Mühe aus der Arbeit den betreffenden Schüler erkennen kann. Als Beispiele solcher inhaltlichen Verschiedenheit in der Bearbeitung eines Themas seien hier zwei Aufsätzchen über das Thema

„Der Herbst in unserem Ringpark“ aus der 5. Klasse (Mädchen im Alter von durchschnittlich 11 Jahren) wiedergegeben:

Die eine Bearbeitung: Heute morgen machten wir einen Unterrichtsgang in den Ringpark. Wir gingen von der Schule aus in die Maxstraße, durch die Theaterstraße und durch die Kaiserstraße. Dann kamen wir in den Ringpark. Am Bahnhof sahen wir viele Fuhrwerke. Der Lampenputzer putzte gerade die elektrischen Lampen. Es kam hier auch die Schülerin Klara noch zu uns. Die Blätter fielen von den Bäumen herunter, wenn ein Wind kam. Auf dem Boden lag schon viel Laub, das ein Gärtnerjunge zusammenrechte . . .

Eine andere Bearbeitung: Es war ein trüber Herbsttag, als wir unseren Spaziergang machten. Wir dachten immer, es finge noch an zu regnen. Im Frühling und Sommer sah es doch viel schöner hier in unserm Glacis aus. Von den Vogelstimmen ist jetzt nichts mehr zu hören. Es ist so still wie auf dem Friedhof. Wie die Menschen sterben müssen, wenn sie alt sind, so fallen auch die Blätter im Herbste ab. Der Winter kommt bald und deckt sie mit seinem weißen Tuch zu. Gestern abend bin ich mit meiner Maria durch die Anlage und da haben wir uns gefürchtet, als die Blätter so rauschten. Heute war ich ganz traurig gestimmt, als ich wieder in die Schule kam. . .[1])

Solche starke Verschiedenheiten in der Bearbeitung der Themata haben schon jahrelang die Aufmerksamkeit des Verfassers erregt. Sie waren ihm zunächst als Lehrer von Interesse; allmählich aber kam er zur Überzeugung, daß hier ein Gebiet vorliegt, dessen Bearbeitung auch für die Wissenschaft, in erster Linie für die Psychologie der individuellen Differenzen, nicht ohne Bedeutung bleiben kann. So liegt vor allem der Versuch nahe, die vorliegenden Verschiedenheiten näher zu bestimmen und dann wäre zu untersuchen, ob sich ihr Auftreten für die einzelnen Individuen nicht als typisch erweist. Mit der Feststellung solcher typischen Differenzen wäre ein nicht unbedeutender Beitrag zur Kenntnis der Persönlichkeit geliefert, abgesehen von der Wichtigkeit derselben für die Psychologie und Pädagogik; nicht uninteressant wäre ihre Kenntnis aber auch für weitere Kreise, zumal wir in unserem papierenen Zeitalter doch so häufig Gelegenheit haben, uns selbst schriftlich auszudrücken und nicht weniger andere in ihren schriftlichen Darstellungen kennen zu lernen. Der Verfasser dieser Arbeit hat sich deshalb die Aufgabe vorgelegt, auf Grund experimenteller

1) Die Arbeiten wurden als sogenannte „freie Aufsätze“ ohne jegliche Angaben und Hinweise des Lehrers gefertigt und sind vollständig im Originale mit Ausmerzung der Rechtschreibfehler wiedergegeben.

Untersuchungen etwa vorhandene „qualitative Arbeitstypen“ festzustellen.

Wir müssen zu diesem Zwecke den psychischen Tatbestand einer qualitativen Bestimmung unterwerfen. Unter dem Gesichtspunkt der Qualität werden auch sonst im Schulbetriebe die Aufsätze beurteilt; sie werden als „gut“ zensiert, wenn sie den besonderen Anforderungen entsprechen, die man billigerweise an sie stellen kann. Auch in experimentellen Arbeiten[1]) wurden schon Aufsätzchen (hier Berichte genannt), die man im Anschluß an vorher vorgezeigte Bilder hat anfertigen lassen, ihrem Inhalte nach gewertet. Es kam hier darauf an, das Niedergeschriebene auf seine Richtigkeit d. h. auf seine Übereinstimmung mit dem exponierten Objekt zu prüfen, um auf Grund des Befundes die Erinnerungstreue der Versuchspersonen feststellen zu können. Wie zumeist bei der Zensur der Aufsätze in der Schule, so wurde also auch hier der Inhalt nach einem außerhalb desselben liegenden Gesichtspunkte beurteilt. Von einer solchen qualitativen Beurteilung ist in unserem Falle abzusehen. Wir haben zu unserem Zwecke die gegebenen Inhalte an und für sich zu bewerten, indem wir sie so wie sie sind und ohne Rücksicht auf ein Drittes charakterisieren. Unsere qualitative Bestimmung soll keine Beziehungsbeurteilung involvieren, sondern soll eine solche, die sich lediglich auf das Wesen des zu beurteilenden Gegenstandes bezieht, darstellen. In diesem Sinne wollen wir den Begriff eines „qualitativen“ Arbeitstypus im Gegensatz zu dem eines quantitativen[2]) aufgefaßt haben.

Wie es kommt, daß die Bearbeitungen eines Themas individuelle Verschiedenheiten aufzeigen, das lehrt uns ein Blick in den psychischen Vorgang, der hier vorliegt. Der Stoff der Bearbeitung ist der Inhalt des Themas, der in dem Bearbeiter angeregt wird; die psychophysische Energie ist die Kraft, die sich seiner bemächtigt. Die Richtung, nach welcher hin diese Kraft auf den Stoff einwirkt, der Weg also, den die

1) So Stern W., Zur Psychologie der Aussage. Ztschr. f. d. gesamte Strafrechtswissenschaft. Bd. 22. Heft 2 u. 3. 1902.
Wreschner, Zur Psychologie der Aussage. Archiv f. d. gesamte Psychologie. 1. Bd. 1903.
Lobsien, Über Psychologie der Aussage. Ztschr. f. Päd. Psycholog. VI. Jahrg. Heft 3 und 4. 1899.
„ Aussage und Wirklichkeit bei Schulkindern. Beiträge zur Psychologie der Aussage. Hrsg. v. L. W. Stern. 1. Heft. 1903.

2) Unter dem Titel „Arbeitstypen bei Schülern“ veröffentlichte Kemsies in der Ztschr. f. Päd. Psycholog. III. Jahrg. 5. Heft eine Reihe von Untersuchungen, auf Grund deren er zu Rang-, Gedächtnis- und Ermüdungstypen unter den untersuchten Schülern kam. Da hier die Leistungen der Versuchspersonen durchweg nach ihrer Größe gewertet wurden, die Quantität also stets in Betracht kam, so wären die gefundenen Typen im Gegensatz zu den unserigen als quantitative Arbeitstypen zu bezeichnen.

Bearbeitung einschlägt, wird durch die Apperzeption bestimmt. Das Zentralorgan, das wir als deren physisches Korrelat anzusehen haben, ist sozusagen das Schaltbrett, durch welches der Arbeitsstrom in diese oder jene Richtung eingeschaltet wird. Bei der Apperzeption sind zwei Faktoren wirksam. Der eine ist die Hauptbedeutung des Themas, so, wie sich diese dem Bearbeiter sofort ohne weiteres aufdrängt; sie hat als Aufgabe die Funktion eines Zieles bei der Arbeit und ruft eine Auslese in der Reproduktion der Bewußtseinsinhalte dadurch hervor, daß sie in ihrer längeren Nachwirkung („determinierenden Tendenz") den Fortgang derselben in Bezug auf sich beeinflußt, d. h. als Reproduktionsmotiv für ihr entsprechende Vorstellungen wirksam wird. Dieser induzierenden Vorstellungsmasse entspricht auf der anderen Seite eine Induktionsmasse; es ist der Bewußtseinsinhalt des bearbeitenden Individuums, der ebenfalls nicht ohne Einfluß auf den inhaltlichen Verlauf der Arbeit bleiben kann. Er hat das Bestreben, die Bearbeitung nach der Richtung hinzudrängen, in der er die größte Bereitstellung gegenüber dem durch das Thema in Bewegung gebrachten Inhalte aufweist und in welcher zugleich die Aufmerksamkeit sich am leichtesten beteiligt. Diese Seite des Apperzeptionsaktes, diese Aufnahme bezw. Auslese und Meisterung des Neuen durch das Alte, ist nicht vom gelegentlichen Spiel der Vorstellungen (wie nach Herbart) abhängig, sondern ist durch die ganze psychische Vergangenheit des Individuums bedingt. Zwei Tendenzen machen sich also bei der Bearbeitung eines Themas in der Bestimmung des ganzen Verlaufs der Arbeit geltend; es ist einerseits die auslesende Wirksamkeit des Themas, anderseits die diese Auslese beeinflussende eigenartige Konstellation des individuellen Bewußtseins; die erstere veranlaßt das bewußte Bestreben, der Bedeutung des Themas gerecht zu werden, letztere ist mehr unbewußt wirksam. Je nachdem die eine oder die andere mehr zur Entfaltung kommt, wird sich die Bearbeitung mehr objektiv oder subjektiv gestalten. Würde das individuelle Bewußtsein als solches ohne Einfluß sein, so würde sich die Bearbeitung des Themas bei allen Individuen als wesentlich gleich erweisen, eine Uniformität und eine mechanische Gleichförmigkeit im schriftlichen Ausdruck wäre die Folge hiervon; es gäbe keinen Stil. Würde das Thema an sich nicht bestimmend einwirken, so würden sich in den Bearbeitungen solche Verschiedenheiten ergeben, daß sie nicht mehr mit einander verglichen werden könnten. In Wirklichkeit sind aber beide Faktoren stets vorhanden, der letztere um so stärker, je mehr sich die Persönlichkeit schon konsolidiert hat. Sie treffen in ihrer Wirksamkeit zusammen und das Resultat ihrer Konkurrenz ist eine Resultante, die Richtung nämlich, nach welcher hin die Bearbeitung tatsächlich erfolgt.

Diese Resultante nähert sich in dem Maße der durch die Individualität bestimmten Richtung, als diese die andere Komponente an Kraft übertrifft. Die Arbeit trägt in diesem Falle den Charakter des Arbeiters, sie wird zu einem Spiegel der Persönlichkeit, sie zeigt einen Stil und von diesem konnte so Buffon mit Recht das seitdem so oft zitierte Wort aussprechen: „Le style c'est l'homme même."

Die individuelle Bearbeitung eines Aufsatzthemas wird von der Gesamtpersönlichkeit geleistet. Verschiedene Funktionen werden dabei in der Seele des Bearbeitenden ausgelöst, die in ihrem Zusammenspiel die Lösung der Aufgabe herbeiführen; eben deshalb ist der ganze Komplex, der uns in den Aufsätzen vorliegt, wieder ein treues Abbild von der Persönlichkeit, die ihn hervorgebracht hat. In diesem Zusammenhang seien hier die Versuche nur erwähnt, die in letzter Zeit wiederholt angestellt wurden und die den ganzen geistigen Habitus eines Individuums dadurch zu bestimmen suchten, daß sie eine Reihe elementarer Funktionen einer Prüfung unterzogen. So wollte H. B. Thomson[1]) den Unterschied der Geschlechter auf Grund von Bestimmungen der Assoziationsgeschwindigkeit, durch Schwellenmessungen und Untersuchung der Leistungen im Silbenlernen begründen. Diesen Bestrebungen muß entgegengehalten werden, daß die Gesamtleistung einer Persönlichkeit, in der sich der geistige Charakter ausspricht, keineswegs die Summe der Teilfunktionen darstellt, sondern eine Resultante, die sich nicht restlos in die Einzelresultate der einzelnen Funktionen auflösen läßt; infolgedessen ist auch die individuelle Variierung derselben keinesfalls einfach aus den Variierungen der Einzelfunktionen zu bestimmen. Wer auf solche Weise Persönlichkeiten charakterisieren will, dem kann man am Ende seiner Bemühungen mit Recht die Goetheschen Verse zurufen: „Hat er die Teile in seiner Hand, fehlt, leider! nur das geistige Band." Das geistige Band stellt hier aber gerade das dar, was er auffinden wollte. Dagegen werden wir viel weniger fehlgehen, die persönlichen Besonderheiten zu erfassen, wenn wir uns in unseren Versuchen an solche komplexen Leistungen halten, wie sie uns die Aufsätze bieten, und an denen, wie wir gesehen, die ganze Persönlichkeit beteiligt ist. Eine sichere Methode aufzufinden, die uns die Möglichkeit an die Hand gibt, eine bestimmte Art der Bearbeitung als für eine Person „typisch" zu bezeichnen, wird einen Kernpunkt unserer Arbeit bilden müssen.

Zur Lösung unserer Aufgabe wurden bisher schon einige Versuche gemacht. L. W. Stern[2]) bezeichnete in seinem zusammenfassenden

1) H. B. Thomson, Psychological Norms in Men and Women. The University of Chicago Contributions to Philosophy. 4,1.

2) L. W. Stern, Über Psychologie der individuellen Differenzen (Ideen zu einer

Werkchen „Über Psychologie der individuellen Differenzen“ die bis jetzt aufgefundenen Typen als „Auffassungstypen“ und andere haben diese Bezeichnung akzeptiert. Wir haben jedoch gesehen, daß das psychische Geschehen, an dem das Typische festgestellt werden soll, ganz den Charakter einer Arbeit trägt. Das Individuum nimmt bei der Fertigung eines Aufsatzes Stellung zu dem Stoffe, wie etwa der Bildhauer zu seinem Material, und ist dieser Stoff auch nicht ohne Einfluß auf seine Bearbeitung, wie ja auch das Material den Stil mitbedingt, den der Künstler zur Anwendung bringen muß, so ist es doch hauptsächlich hier wie dort das arbeitende Subjekt, das der Arbeit sein persönliches Gepräge aufdrückt. Wir nennen letzteres in der Kunstbetätigung die Manier im guten Sinne des Wortes; auf unserem Gebiete aber ist es eben das, was wir mit „qualitativem Arbeitstypus“ bezeichneten. Es liegt hier keine bloße „Auffassung“ eines Gegebenen in der Bedeutung, die wir in unserem gewöhnlichen Sprachgebrauch mit diesem Worte verbinden, sondern ein aktives Umgestalten desselben, ein Verarbeiten im wahrsten Sinne des Wortes vor. Psychologisch genommen, ist das Verhalten des Subjekts keine bloße Perzeption, wie man nach der Bezeichnung „Auffassungstypus“ meinen sollte, sondern ein apperzeptives Verhalten, das als eine ausgesprochene Willenshandlung zum Bewußtsein kommt. Die objektive Beurteilung des Vorganges wie die subjektive Auffassung des den Vorgang Erlebenden berechtigen uns also dazu, hier von „Arbeitstypen“ zu sprechen. Diese Benennung ist auch insofern vorteilhafter, als durch sie jede Verwechselung mit anderen psychischen Tatbeständen hintangehalten ist, sobald wir ihr noch die nähere Bestimmung „qualitativ“ beifügen. Diese Eindeutigkeit liegt bei der Bezeichnung „Auffassungstypen“ nicht vor. Dem Begriff „Auffassung“ kommt einmal, wie schon erwähnt, in der Psychologie [1]) wie auch in der Sprache des gewöhnlichen Lebens, die Bedeutung der Aneignung, der Aufnahme der neuen Ein-

---

differentiellen Psychologie). Schriften der Gesellschaft für psycholog. Forschung. Heft 12 (III. Sammlung) 1900.

1) In diesem Sinne spricht Finzi von Auffassungsfähigkeit (Zur Untersuchung der Auffassungsfähigkeit und Merkfähigkeit. Kraepelins Psycholog. Studien. Bd. III. 1901), Meumann von Auffassung des sinnlichen Eindrucks, der bei Menschen mit verschiedenen Vorstellungstypen verschieden sei (Über Ökonomie und Technik des Lernens. Separat-Abdruck aus: „Die deutsche Schule“, VII. Jahrg. 1903, Heft 3—7. S. 20), W. Stern von einem Auffassungstempo gegenüber einem Darstellungstempo (Über Psychologie der individuellen Differenzen, S. 117). H. Nanu hat eine Arbeit über die Psychologie der Zahlenauffassung geschrieben (Zur Psychologie der Zahlenauffassung. Dissert. Würzburg. 1904) und Winteler hat ebenfalls die Auffassungsfähigkeit nach verschiedenen Methoden geprüft (Experimentelle Beiträge zu einer Begabungslehre. Zeitschrift für Experimentelle Pädagogik. II. Bd. 1906.).

drücke zu. Einen anderen Sinn verbindet aber damit Netschajeff[1]). Er versteht unter „Auffassung“ die Art und Weise, wie uns der Inhalt eines Wortes gegeben ist, ob akustisch oder visuell, und versteht daher unter dem Begriff „Auffassungstypus“ das psychische Verhalten des Individuums, das wir den Anschauungs- oder besser Vorstellungstypus nennen. Die individuelle Art der Bearbeitung eines Themas dagegen bezeichnet er als den „Hang, sich während der geistigen Arbeit auf den einen oder anderen Standpunkt zu stellen,“ und meint damit offenbar dasselbe, was wir als Stellungnahme zum Stoff charakterisiert haben. Die Bezeichnung „Auffassungstypus“ entspricht also nicht allein nicht dem Tatbestand, auf den sie sich beziehen soll, sondern sie wurde selbst schon in der Psychologie in einem anderen bestimmten Sinne gebraucht, sodaß der Begriff nun noch eine Bedeutung mehr erhalten würde, wollten wir ihn für unseren Gegenstand gebrauchen, wodurch der Wissenschaft sicherlich kein Dienst erwiesen wäre. Hier wie auf dem Gebiete der Vorstellungstypen ist es vor allem nötig, eindeutige Termini zu schaffen, ehe an eine fruchtbare gemeinsame Bearbeitung, die uns gerade die experimentelle Psychologie so nahe legt, gedacht werden kann. Von einer Verwendung von Begriffen, die, wie „Auffassung“, durch den bisherigen Gebrauch auf gewissen Gebieten nicht bloß eine, sondern mehrere Bedeutungen gewonnen haben, ist hierbei am besten ganz abzusehen, denn nur so ist eine babylonische Sprachenverwirrung zu verhüten, die einer gemeinsamen Förderung der Sache hindernd im Wege stünde.

II. Kritik der bisherigen Arbeiten auf unserem Gebiet.

Die ersten differentiell-psychologischen Untersuchungen über die geistige Eigenart einer Persönlichkeit überhaupt wurden in Frankreich und Amerika unternommen. Es sind die sogenannten Seelenprüfungen oder mental tests. Die Vertreter dieser Methode[2]) nahmen an ver-

1) Netschajeff, Über Auffassung. Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der päd. Psychologie und Physiologie. VII. Bd. Heft 6. 1904.

2) A. Binet et V. Henri. La psychologie individuelle (L'année psychologique II. 1895. Seite 411—465). Im Anschluß an Binet und Henri nahm Emily Sharp (Individual Psychology: a Study in Psychologial Method. American Journal of Psychology. 10 Bd. S. 229 ff.) die Prüfung einer Reihe vorwiegend intellektueller Funktionen durch tests vor, die sich von allen den vorausgehenden dadurch vorteilhaft unterscheidet, daß sie mehrmals an einer Versuchsperson mit ähnlichen Fragen wiederholt wurde. Die Verfasserin ist sich aber auch noch in dieser Ausführung der Unzulänglichkeit der Methode bewußt, wenngleich sie in ihr die Zukunft der individuellen Psychologie gefunden zu haben glaubt.

schiedenen Personen, neben Erwachsenen besonders an Kindern, den Schülern verschiedener Anstalten, eine bestimmte Anzahl von Versuchen vor, durch die sie sich in kurzer Zeit einen Einblick in die individuelle Art des Gedächtnisses, der Natur der Vorstellungsbilder, der Einbildungskraft, der Aufmerksamkeit, der Auffassungsfähigkeit, der Suggestibilität, des ästhetischen und moralischen Gefühls, der Willenskraft u. s. w. zu verschaffen suchten, und auf Grund solcher Einzeluntersuchungen glaubten sie dann die Gesamtindividualität ihrer Versuchspersonen feststellen zu können. Die Anforderungen, die sie an diese mental tests stellten, sind folgende: „qu'ils soient aussi variés que possible de façon à embrasser le plus grand nombre de facultés psychiques; qu'ils soient surtout relatifs aux facultés supérieures; que leur exécution ne dure pas plus d'une heure et demie pour un individu; qu'ils soient assez variés, de façon à ne pas fatiguer trop ni ennuyer l'individu soumis à l'èpreuve; qu'ils soient appropriés au milieu auquel appartient l'individu et enfin qu'ils ne nécessitent pas d'appareils compliqués et d'installation spéciale“ [1]). So einfach und kurz diese Methode ist, so mangelhaft ist sie, auch wenn alle die angeführten Bedingungen bei ihrer Anwendung erfüllt würden. Sie sucht die Persönlichkeit nach einer Anzahl von Punkten zu erforschen. Es ist nun aber sehr gut möglich, daß irgend ein charakteristischer Zug einer Persönlichkeit von einem dieser Punkte gar nicht angesprochen wird; es wird dann auch das Bild, das von dem betreffenden Individuum entworfen wird, dieses wesentlichen Zuges entbehren müssen und daher keinen Anspruch auf Treue machen können. Dies ist um so mehr zu befürchten, als man nie von der Anzahl der Punkte, nach welchen man die tests vornehmen will, von vornherein sagen kann, ob sie die ganze Eigenart einer Persönlichkeit wirklich zu umgrenzen vermag. Soweit es sich um Kinder handelt, wird es besonders schwer sein, diese Punkte von vornherein aufstellen zu können. Das Gepräge der kindlichen Individualität ist ein ganz anderes als bei den Erwachsenen. Um ihr gerecht zu werden, muß also, wie Döring [2]) richtig hervorhebt, der Forscher zu ihr herabsteigen; er muß sie kennen lernen an spontanen Äußerungen des kindlichen Geistes und erst wenn er auf diese Weise einen Einblick in das Wesen der Kindesseele gewonnen, kann er die Gesichtspunkte aufstellen, nach denen die kindliche Psyche zu charakterisieren ist. Man will ferner die Versuchspersonen in 1—1½ Stunden auf Herz und Nieren geprüft haben und bedenkt dabei nicht, daß die jeweilige Stimmung, die Kon-

1) A. Binet et V. Henri a. a. O. Seite 465.

2) Döring, Schwierigkeiten im Studium kindlicher Individualität. Päd.-psycholog. Studien. IV. Jahrg. 1903. S. 38—39.

stellation des Gedankenkreises und andere variable Umstände auf diese kurze Spanne Zeit das ganze Bild, und das besonders wieder beim Kinde, bis zur Unkenntlichkeit entstellt haben können. Und endlich zugegeben, man wäre durch diese Methode in den Stand gesetzt, die Einzelfunktionen alle wirklich zu erfassen und zu bestimmen, so wäre durch die Summation der Einzelresultate doch noch keineswegs der Gesamtcharakter einer Persönlichkeit gegeben.

In richtiger Erkenntnis dieser Tatsachen faßte Binet[1]) ein Jahr nach seinen Vorschlägen zu den mental tests seine Aufgabe insofern anders, als er es aufgab, mit bestimmten Fragen an die Persönlichkeiten heranzutreten und dafür nun die Versuchspersonen veranlaßte, sich spontan zu äußern, und sie wurde eine engere, indem er den Versuchspersonen ein Thema zur freien Bearbeitung vorlegte und so den Charakter einer Persönlichkeit nur insoweit zu bestimmen suchte, als er sich in der Stellungnahme zu einem Objekt zu erkennen gibt. In einer so komplexen Tätigkeit, wie sie der Bearbeitung irgend eines Themas zugrunde liegt, so konnte er voraussetzen, mußten sich die individuellen Differenzen, auf deren Konstatierung es ihm in erster Linie ankam, deutlicher zum Ausdruck bringen, als in der Zahl der elementaren Funktionen, auf die sich die tests bezogen. Zu dem Zwecke einer „Beschreibung" wurde den Schülern einer Volksschule zu Paris und Versailles ein Bild von Duverger, die Illustration zu der La Fontainschen Fabel „Le laboreur et ses enfants", vorgegeben. Mit diesem Objekt, zu welchem den Kindern größtenteils die Fabel mehr oder minder im Gedächtnis war, glaubte Binet um so mehr eine orientation d'esprit feststellen zu können, als es neben der Wahrnehmung durch seine eindrucksvolle Szenerie auch zugleich Gemüt und Phantasie anzuregen vermochte (le nombre et la variété des personnages représentés est une sollicitation pour la mémoire et un piège pour les illusions; le caractère expressif de la scène éveille l'émotivité de l'enfant. Seite 302). Von den Versuchen, von denen ein Teil eine Untersuchung des Gedächtnisses in genereller Hinsicht bezweckte, interessiert uns nur das, was sich auf die Ermittelung von Typen der Bearbeitung des vorgelegten Themas direkt bezieht.

Man hatte nur eine geringe Zahl von Photographien von dem Bilde und deshalb mußten je 3 Versuchspersonen bei der der Beschreibung vorausgehenden Betrachtung derselben zusammensehen. Daß sich unter diesen Umständen trotz des Verbotes die Schüler für die darauffolgende Bearbeitung leicht beeinflussen konnten, indem sie leise mit einander

1) A. Binet, Description d'un objet. L'année psycholog. III 1896. Seite 314—324.

sprachen, mit dem Finger sich auf dieses oder jenes aufmerksam machten, mußte der Versuchsleiter selbst zugestehen. So konnte dann die gelieferte Arbeit auch aus diesem Grunde nicht ganz als ein getreues Abbild der Persönlichkeit angesehen werden. Die erhaltenen Aufsätzchen zeigten immerhin eine große Verschiedenheit in der Stellung, die die Versuchspersonen zu ihrem Objekt eingenommen haben. La lecture la moins attentive d'une série de copies montre que ceux qui les ont écrites se sont placés à des points de vue très divers puisque sur 150 il n'y en a pas 2 de semblables (Seite 314). Binet hat nach dieser Verschiedenheit unter seinen Versuchspersonen 4 types de description unterschieden:

1) Der type descripteur oder der beschreibende Typus. Dieser hielt sich bei der Beschreibung an die auf dem Bilde vorhandenen Gegenstände, indem er sie ohne jegliche Rücksichtnahme auf ihre Beziehung zu einander mehr oder weniger vollständig aufzählt (il a décrit la photographie comme si c'était une photographie de nature morte. Seite 315), nur teilweise wird das Bild als Szene aufgefaßt.

2) Der type observateur oder der beobachtende Typus. Den Vertretern dieses Typs repräsentiert das Bild in erster Linie eine Handlung, deren Personen in einer dieser Handlung entsprechenden Weise gruppiert sind. Da, wo den Darstellern nicht die Fabel vor Augen schwebt, werden die Bewegungen und Stellungen der Personen in eigener Weise gedeutet und ein Zusammenhang wird konstruiert (beaucoup d'entre eux ignoraient la fable et ont inventé un sujet d'un genre un peu different, c'est une description de tableau vivant. Seite 319).

3) Der type émotionnel oder der Rühr- oder Gefühlstypus. Dieser faßt ebenfalls das Bild als eine lebendige Handlung auf; er begnügt sich aber nicht mit der objektiven Konstatierung der aufgefundenen Beziehungen, sondern fühlt sich selbst mit in die Handlung hineingezogen und gibt so durch die Einfühlung seiner Darstellung einen vorwiegend subjektiven Charakter.

4) Der type érudit oder der gelehrte Typus. Die Versuchspersonen, welche unter diesen subsumiert werden, erzählen, anstatt das vorgelegte Sujet zu beschreiben. Sie geben die Fabel wieder, ohne das Bild zu erwähnen.

Binet hat wohl selbst gefühlt, daß er mit der Aufstellung dieser vier Typen im günstigen Falle nur Gesichtspunkte bietet, nach denen die Fülle der Erscheinungen, die die Mannigfaltigkeit der verschiedenen Bearbeitungsarten aufweist, zur vorläufigen Orientierung gesichtet und gruppiert werden kann. Weist er doch selbst darauf hin, daß die Klassifikation viel des Willkürlichen an sich trage, da es eben schwer sei, hier einen objektiven Maßstab zu finden (on ne mesure pas encore

une qualité mentale comme on mesure une longueur; il y a quelque arbitraire, certainement, dans nos appréciations. Seite 314/15). Binet gibt eine Zahl gelieferter Aufsätzchen wieder, „afin que le lecteur puisse contrôler, et au besoin, corriger notre classification“ (Seite 315).

In der Tat läßt sich manches an dieser Klassifikation aussetzen. Jedem der aufgeführten Beispiele ist eine kurze Beurteilung (Appréciation) beigefügt. Aus dieser ersehen wir, daß die unter einen Typus gebrachten Arbeiten qualitativ zum Teil sehr variieren, man vergleiche beim beschreibenden Typus das Beispiel 9 mit Beispiel 1. Während wir in letzterem nur eine Aufzählung und Beschreibung des Gegenständlichen finden, werden dort die Personen meistens schon als handelnd aufgefaßt und Beziehungen herausgefunden, wie daß die Mutter ihren Fuß auf einen Schemel gestellt habe, damit der Kopf des schlafenden Kindes eine bessere Lage bekomme, und ähnliche. Derartige Bearbeitungen sind infolgedessen besser dem beobachtenden als dem beschreibenden Typus zuzuzählen. Bei dem beobachtenden Typus selbst ist zu unterscheiden zwischen den Versuchspersonen, die die Fabel kannten, und solchen, denen sie unbekannt war. Den ersteren lag die Szenerie des Bildes so eindeutig vor, daß sie nur einfach abzulesen hatten, was ihnen vor Augen stand; es waren ihnen alle Beziehungen der Personen zu einander durch die Fabel gegeben. In einem ganz anderen Verhältnis standen dagegen diejenigen Versuchspersonen zu ihrem Gegenstand, die nichts von der Fabel wußten. Wenn sie an der Hand der gegebenen Daten einen Zusammenhang zu finden verstanden, so war das bei ihnen nur durch eine selbständige beziehende oder schließende Funktion möglich, während man bei den anderen nur von einer Wahrnehmung sprechen kann. Da diese beziehenden oder schließenden Bearbeiter sich also wesentlich anders verhalten haben als die beobachtenden, so wären sie wohl am besten unter einen besonderen Typus, vielleicht den beziehenden oder verknüpfenden, zu stellen gewesen. Bei den Beispielen 10, 12 und 13 gibt sich das Gefühl schon sehr starken Ausdruck; wenn die Aufsätzchen trotzdem im großen und ganzen mehr beobachtenden Charakter tragen, so ist das in erster Linie dem Objekte zuzuschreiben, das zu dieser Bearbeitungsweise seiner Natur nach geradezu drängt. In dem dazwischen auftretenden Gefühlsmäßigen aber haben wir hauptsächlich die Reaktion des Subjekts zu erblicken, die sicher bei diesen Versuchspersonen noch stärker ausgefallen wäre, wenn das Objekt hiezu mehr Veranlassung geboten hätte. Es sind also auch diese Versuchspersonen nicht ohne weiteres als beobachtende Typen anzusprechen. Die Bezeichnung des 4. Typs, des type érudit, den man

dem Worte nach als den gelehrten[1]) Typus übersetzen muß, kann nicht glücklich genannt werden. Schon der Hinweis Binets, daß es meistens die Faulen und Schwerfälligen sind, die ihn repräsentieren, zeigt uns, wie wenig treffend diese Bezeichnung, zum wenigsten die Übersetzung ins Deutsche, ist. Die Personen dieses Typs haben die Fabel, die ihnen beim Anblick des Bildes eingefallen ist, teils ganz reproduziert, teils haben sie dieselbe gekürzt gebracht und bei dieser eigenen Darstellung nicht selten gezeigt, daß sie dieselbe so wenig verstanden haben, wie die Söhne des sterbenden Landmannes in der Erzählung. Diese „Gelehrten" Binets waren also nicht die Intelligentesten unter den Versuchspersonen. Sie waren in keiner Weise selbständig, produktiv tätig, wie man aus der Benennung „gelehrt" schließen könnte, sondern sie haben nur eine mechanische Gedächtnisleistung vollzogen, weshalb sie in ihrem Verhalten vielleicht als „erinnernd" bezeichnet werden könnten. Wie der beschreibende zum beobachtenden, so würde dieser erinnernde Typus den Gegensatz zum verknüpfenden bilden; er bezieht sich auf eine assoziierende, letzterer auf eine apperzipierende Betätigung des Subjekts.

In einer zweiten Reihe von Versuchen ließ Binet[2]) zu gleichen Zwecken eine Zigarette beschreiben. Die Versuchspersonen waren in diesem Falle Schüler der Volksschule und der Mittelschule, sowie Studierende des psychologischen Laboratoriums in Paris. Die erhaltenen Aufsätze hat Binet in ähnlicher Weise wie bei den ersten Versuchen klassifiziert. Als „beschreibend" bezeichnet er hier ganz richtig nur die Aufsätze mit der trockenen Angabe der Gegenständlichkeit, „sans aucun raisonnement ni conjectures, sans imagination ni émotivité" (Seite 326). Dagegen zählt er die Arbeiten mit hervortretenden Beurteilungen, Vermutungen und selbständigen Interpretationen zu dem „beobachtenden" Typus. Das Verhalten des Subjekts gegenüber seinem Objekt ist aber in Wirklichkeit bei diesen Tätigkeiten nicht das gleiche, wie bei den beobachtenden Bearbeitungen des 1. Themas. Wir haben hier keine Wahrnehmung von einem Geschehen wie dort, das Objekt bietet hierzu als toter, isolierter Gegenstand nur wenig Gelegenheit; sondern es ist eine beziehende oder verknüpfende Funktion, ähnlich wie bei einem Teil der beobachtenden Arbeiten der ersten Aufsätze, die hier vorliegt. Das gilt besonders von dem 2. Beispiele, bei dem in der Appréciation selbst gesagt ist, daß es enthalte: „moins d'observations et un peu plus d'idées générales" (Seite 328), sowie von dem 3. Beispiele, bei dem bemerkt wird: „la conjecture conduit à une illusion des sens" (ebenda). Binet

1) So übersetzt auch L. W. Stern a. a. O. Seite 74 diesen Ausdruck.
2) A. Binet a. a. O. Seite 325—330.

würde diese beobachtenden Bearbeitungen, wie in den Fällen, die wir bei den ersten Versuchen angegeben haben, besser dem beziehenden oder verknüpfenden Typus zuzählen. Unter dem „gelehrten“ Typus faßt Binet in den zweiten Versuchen die Personen zusammen, die wiedergeben, was sie vom Anbau, der Ernte, der Zubereitung und der Verwendung des Tabaks und von dessen Handel wissen (Le sujet dit ce, qu'il sait ce qu'on lui a appris sur la cigarette en général. Seite 328). Wie ersichtlich, ist es wieder eine reine Gedächtnisleistung, mit der hier die „Gelehrten“ auftreten, sodaß auch dieses Mal dieser Ausdruck wie die gelegentliche Bezeichnung type intellectuel nicht zu Recht besteht. Wohl aber wäre mit dem von uns vorgeschlagenen „Gedächtnistypus“ das Verhalten des Subjekts hinlänglich gekennzeichnet. Oder wollte man doch an der Bezeichnung „érudit“ festhalten, so müßte man dieses Wort für unseren Fall als „belehrt“ übersetzen. Die Personen zeigen, wie Binet selbst angibt, das, was sie von dem Gegenstand gelehrt bekommen haben; sie zeigen sich also nicht als „gelehrt“, sondern nur als über den Gegenstand „belehrt“. Da aber zu letzterem nur ein gutes Gedächtnis gehört, so fiele der „belehrte“ Typus ganz unter die von uns vorgeschlagene Bezeichnung „Gedächtnistypus“. Die spezielle Bezeichnung „belehrter“ Typus kommt hier nur in Frage, weil der Stoff der Bearbeitung ein Gegenstand ist, von dem man etwas wissen kann, und nicht eine Geschichte, die man wissen oder im Gedächtnis haben kann. Sie wäre also nur durch das Objekt bestimmt, das Verhalten des Subjekts aber, um das es sich bei unserem Zweck in erster Linie handelt, ist kein anderes als das erinnernde. Den 4. Typus nennt Binet hier den type imaginatif et poétique und rechnet dazu alle diejenigen Arbeiten, in denen die Beobachtung ganz zurücktritt, dagegen die Einbildungskraft, die persönliche Erinnerung und das Gefühlsleben zur Geltung kommen. („Il représente une négligence de l'observation, et la prédominance de l'imagination, des souvenirs personnels, de l'émotivité“. Seite 329.) Von einer Phantasiebetätigung, wie sie sich in der Schöpfung und Ausgestaltung eines größeren Gesamtbildes, etwa in einer selbsterfundenen Erzählung, in die der vorliegende Gegenstand mit eingewebt wird, ausspricht, ist in keinem der Aufsätzchen etwas zu finden; was darin einigermaßen daran erinnert, sind nur schwache Ansätze dazu. Dagegen tritt das Gefühl in denselben mannigfach hervor und gibt den Arbeiten ein ausgesprochen subjektives Gepräge. Dieses ist hauptsächlich dadurch hervorgebracht, daß das Subjekt die leblosen Objekte beseelt, sich in dieselben einfühlt, weshalb diese Gruppe von Aufsätzen wohl am besten als einfühlende bezeichnet werden könnte. Dagegen ist die Bezeichnung „poetisch“ als zu weitgehend zu betrachten;

die einfühlende Behandlung ist zwar eine Voraussetzung, aber nicht das Spezifische der dichterischen Betätigung. Die beiden Bezeichnungen Binets, sowohl „imaginitif" als auch „poétique", können somit nicht als zutreffend betrachtet werden. Neben dem einfühlenden Verhalten zeigen die Aufsätze auch Anläufe zu einer ästhetischen Behandlung und zu reflektierenden Betrachtungen und nicht minder reichlich persönliche Wendungen; sie sind auch Binet nicht entgangen, er sagt selbst: „notre quatrième type est complexe et peut-être devra-t-on le subdiviser" (Seite 329). In der Tat zeigt uns das Auftreten dieser zuletzt genannten Verhaltungsweisen die Möglichkeit, daß neben den bisher angeführten auch die ästhetische, reflektierende und persönliche Bearbeitung sich in weiteren Versuchen als typisch erweisen können.

Abgesehen von den angegebenen Mängeln in der Klassifikation der Typen müssen wir die Arbeiten Binets, so wertvoll sie uns als die ersten Versuche zur Lösung des Problems sind, noch aus anderen, schwerer wiegenden Gründen als unzureichend erklären. Zunächst muß die vorgegebene Zeit von 5 Minuten, in welcher die Aufsätzchen angefertigt werden müssen, als zu kurz angesehen werden. Wie bei anderen psychischen Leistungen, so ist noch mehr beim Aufsatzmachen erst eine gewisse Zeit nötig, bis man so recht in Zug kommt. Man ist zuerst nicht selten mehr oder weniger über das unerwartete Thema verblüfft; es wird dann ein Inhalt erfaßt, der wohl zum Thema gehört, von dem man aber bald weiß, daß man damit noch nicht den Kern der Sache trifft; weil aber die Zeit drängt und man doch etwas schreiben will, bringt man den Gedanken zu Papier. Allmählich erst wird man ruhiger, man überlegt, streicht aus und korrigiert, bis man auf diese Weise zu seinem eigentlichen Standpunkt gegenüber seiner Aufgabe kommt. Es ist daraus ersichtlich, daß es nicht gerade der Anfang eines Aufsatzes ist, der uns einen Einblick in die Persönlichkeit bietet. Die Schwierigkeit, die sich hier dem Bearbeiter in der Regel entgegenstellt, ist es ja gewesen, die die Veranlassung gegeben hat, dem Schüler allgemein gehaltene „Eingänge" einzulernen, mit denen er sich über die Verlegenheit hinweghelfen könne. Viele der Versuchspersonen sind, so scheint es, nicht weit über das erste Stadium hinausgekommen; als die Zeit herum war, hatten sie noch wenig geschrieben und dieses wird gewiß nicht von ihrem Ureignen gewesen sein; es mußten, wie Binet angibt, noch einige Minuten zugegeben und die Versuchspersonen zur weiteren Arbeit angespornt werden und was auf diese Weise noch geleistet worden ist, mag so wenig den Stempel des Persönlichen an sich getragen haben wie das erstere, da es ebenfalls nicht spontan hervorgetreten ist. Spontaneität

aber ist für unsere Zwecke die Voraussetzung für den Erfolg der Untersuchungen.

Von der Fabel berichtet Binet: „Presque tous les enfants de la classe connaissaient cette fable, et quelques-uns la savaient par coeur“ (Seite 302). Fast allen, also nicht allen Versuchspersonen, war die Fabel bekannt, die übrigen wußten nichts von ihr. Dieser Umstand ist von großer Bedeutung für die Beurteilung der Arbeit. Diejenigen, welche die Fabel nicht kannten, gingen unter ganz anderen Voraussetzungen an die Arbeit, als diejenigen, die sie kannten. Was diesen in der Szenerie des Bildes durch die Kenntnis der Fabel ohne weiteres gegeben war, das mußten die anderen sich erst konstruieren; jene verhielten sich wahrnehmend, diese aber denkend. Aber auch nicht alle, die die Fabel kannten, arbeiteten unter den gleichen Bedingungen; die einen kannten sie nämlich auswendig, was bei den anderen nicht der Fall war. Den ersteren war also die Fabel in höherem Grade gegenwärtig als den letzteren. Die Gelegenheit, sich erinnernd zu verhalten, war somit jenen subjektiv mehr gegeben als diesen, während sie bei den Versuchspersonen, die die Fabel gar nicht kannten, ganz ausgeschlossen war. Es sind also die inneren Versuchsbedingungen nicht für alle Versuchspersonen die gleichen gewesen, was doch auch wieder unumgänglich vorausgesetzt werden muß.

Was wir ferner oben von den mental tests gesagt haben, daß es wegen der leichten momentanen Beeinflussung der geistigen Stellungnahme der Versuchspersonen zu ihrem Objekt unmöglich sei, auf Grund einer einmaligen Prüfung ihr Verhalten als typisch zu bezeichnen, gilt auch von den beiden Binetschen Versuchen. Eine Fülle von Umständen kann die Darstellung beeinflussen; es kann die Versuchsperson ihre Aufgabe leicht mißverstehen, indem sie etwa glaubt, nur „beschreiben“ zu müssen; viele, namentlich emotionelle Züge, werden nicht selten auf das Bestreben zurückzuführen sein, sich bei dem Versuchsleiter in ein günstiges Licht zu setzen, und so können noch viele andere Motive die Richtung der Arbeit bestimmen, die nicht in der Individualität der Versuchsperson begründet sind. Wie sehr es von momentanen Dispositionen mit abhängig ist, wie ein Thema bearbeitet wird, das mögen die beiden folgenden Aufsätze zeigen, die von einer Schülerin des Verfassers unter äußerlich ganz gleichen Umständen am Anfang und am Ende eines Monats über das Thema „Die Taschenuhr“ gefertigt wurden.

1. Bearbeitung: Die Uhr. Es ist ein kleines unscheinbares Ding, die Taschenuhr. In früheren Zeiten waren die Taschenuhren oft auf die mannigfaltigste Weise ausgestattet. Besonders oft wurden sie in

der Gestalt eines Kreuzes angefertigt. Die Damenuhren sind besonders fein gearbeitet. Die Herrenuhren dagegen sind größer.

2. Bearbeitung: Die Uhr. Frieda kam eben von der Schule heim. „Guten Tag", sagte sie zu ihrer Mutter, indem sie ihre Büchertasche auf den angewiesenen Platz legte. „Muttər", sagte sie, „darf ich noch ein bißchen in den Hof? Nachbars Kinder spielen gar zu schön!" „Nein", sagte die Mutter, indem sie ihr Kind zärtlich umschloß, „Du mußt den Vater abholen". Frieda setzte eilig das Hütchen auf und sprang fröhlich und sehnsüchtig die Straße entlang, ihrem Vater entgegen. „Vater", sagte die Kleine, „bitte, sage mir doch, wieviel Uhr es ist". „Jetzt wird es bald 12 Uhr schlagen", antwortete der Vater. „Aber Frieda", setzte er hinzu, „ich dachte, Du kennst selbst die Uhr". „Ach, Vater, ich habe es doch schon so oft probiert", entgegnete Frieda seufzend, „das sind so viele Ziffern und der Zeiger rückt gar so schnell weiter, daß man sich gar nicht auskennt" . . .

Nach der ersten Arbeit müßte Binet die Schülerin als „gelehrt", besser belehrt oder belehrend, erinnernd bezeichnen, während sie sich in der zweiten als stark phantasierend zeigt. Die kurze Zeit, die zwischen der Anfertigung der beiden Aufsätze liegt, läßt nicht annehmen, daß sich eine individuelle Änderung im Subjekt vollzogen habe; auch ist ein Nachlassen des Interesses am Stoff bei der zweiten Bearbeitung nicht zu bemerken, da sie umfangreicher ausgefallen ist, als die erste. Es müssen also andere zufällige Bedingungen bei der ersten oder zweiten Bearbeitung wirksam gewesen sein, die das Habituelle auf kurze Zeit zurückgedrängt und der Behandlung des Themas eine andere Richtung als die durch die Persönlichkeit bestimmte gegeben haben. Die Schülerin erzählte denn auch auf gelegentliches Befragen des Verfassers, dem die erste Bearbeitung aufgefallen war, daß sie bei dem ersten Aufsätzchen viel an einen Artikel über die Uhr mit Illustrationen, den sie in der „Woche" gelesen, gedacht habe. Derartige Zufälligkeiten können nur dadurch in ihrer Wirkung ausgeglichen werden, daß man darauf verzichtet, mit einer einzigen Probe den qualitativen Arbeitstypus zu bestimmen, und dafür eine Reihe von Versuchen an einer und derselben Versuchsperson vornimmt, die sich gegenseitig kontrollieren und ergänzen können. Wenn sämtliche Aufsätze, die Binet unter einem Typus anführt, von einer Person zu verschiedenen Zeiten geliefert worden wären, so könnte man vielleicht noch eher von einem typischen Verhalten sprechen. Freilich bliebe auch da noch ein mißlicher Umstand bestehen, der geeignet ist, das Resultat sehr in Frage zu stellen. Es ist das, worauf wir gelegentlich schon einmal hingewiesen haben, der Einfluß der besonderen Natur des Objektes, der für den Ausfall der

Arbeit mitbestimmend ist. So brachte es der Charakter der zur „Beschreibung" vorgelegten Zigarette mit sich, daß die Aufsätze vorwiegend beschreibend oder beobachtend ausgefallen sind; manchen der Versuchspersonen konnte das nüchterne Beschreiben und Beobachten zuwider gewesen sein, sie hätten sich vielleicht lieber mehr subjektiv verhalten, aber der spröde Stoff hat hiezu nur wenig Gelegenheit gegeben. Ein gutes Teil von dem, was die Aufsätze an Beschreibung und Beobachtung bieten, ist sonach auf Konto des Gegenstandes und nicht auf das der Individualität der Bearbeiter zu setzen, welch letztere sich vielleicht nur in einzelnen zerstreut auftretenden Sätzen zum Ausdruck hat bringen können. Die Arbeiten an sich sind wohl als beschreibend oder beobachtend zu bezeichnen, weil sie sich im großen und ganzen als solche darstellen. Die Bearbeiter aber können im Grunde, jenen vereinzelt auftretenden Sätzen entsprechend, verknüpfende oder einfühlende Naturen sein, die sich in diesem ihrem wahren Lichte zeigen, sobald ihnen in passenden Aufgaben hiezu Gelegenheit geboten wird. Die Binetschen Typen bestehen hiernach gewiß zu Recht in Bezug auf die Reihe von Aufsätzen, die unter ihnen aufgeführt sind; sie bestehen aber nicht zu Recht hinsichtlich der Personen, welche die Aufsätze gefertigt haben; sie stellen Typen von Aufsätzen dar, wie sie durch Subjekt und Objekt bedingt werden; aber sie können nicht als Arbeitstypen angesehen werden, wie sie durch die Person des Bearbeiters allein repräsentiert sind.

Sollen sich die Versuchspersonen wirklich typisch verhalten, so muß ihnen mehrmals Gelegenheit geboten werden, sich in ihrer Eigenart zu zeigen und die Themata müssen so ausgewählt sein, daß jeder Persönlichkeit, der einen mehr in dieser, der anderen mehr in jener Aufgabe, Gelegenheit gegeben ist, ihrer Natur gemäß sich auszuleben. Zu dieser Ansicht scheint auch Binet gekommen zu sein, wenn er am Ende seiner Arbeit schreibt: „Il est incontestable qu'une épreuve unique ne peut pas être suffisante pour classer une personne, et la rattacher à un type imaginatif ou descriptif" (Seite 332).

Nach einem kurzen resumé über weitere Untersuchungen auf unserem Gebiet aus dem Jahre 1901[1]) hat Binet den zuletzt berührten Hauptfehler seiner bisherigen Versuche auch selbst zu vermeiden versucht. Er teilt uns hier mit, daß er mehrere Versuche mit älteren Schülern der École normale und mit jüngeren der Écoles primaires in der Weise vorgenommen habe, daß er verschiedene Objekte wie un sou et une plume und einige Bilder habe beschreiben lassen. Es zeigte sich hierbei von den in der vorigen Arbeit erwähnten Typen der Beschreibung haupt-

1) A. Binet, L'observateur et l'imaginatif. L'année psycholog. VII. 1901. Seite 519—523.

sächlich der type observateur, während der type imaginatif nur in drei oder vier Aufsätzchen vertreten war. Leider teilt uns Binet von seinen vorgegebenen Bildern nichts näheres mit. Entbehrten sie des Eindrucksvollen in der Szenerie, so kann uns der Ausfall seiner Versuche nicht wunder nehmen. Gegenstände, wie ein Soustück oder eine Stahlfeder geben dem Beschreiber direkt wenig oder gar keine Anlässe zu einem einfühlenden Verhalten; hatten also diese Themata durch andere um so gefühlsreichere Objekte nicht ein genügendes Gegengewicht erhalten, so würde auch in den beiden aufgefundenen Typen mehr die Natur der beschriebenen Objekte als das Verhalten der beschreibenden Individuen zum Ausdruck kommen.

Des weiteren berichtet uns Binet über eine Reihe von tests organisés sur la psychologie individuelle, welcher er seine beiden Töchter Monate lang unterworfen und die ihm gezeigt hätten, daß die Eigenart der Individualität nicht als ein Mosaikbild aufzufassen sei, daß sie vielmehr von Hauptzügen als Ganzes beherrscht werde. Als solche caractères dominateurs fand er die vorher erwähnten beiden Typen in seinen Versuchspersonen vor, in der Weise, daß die eine sich vorwiegend als beobachtend, die andere mehr als phantasierend erwies. Da die beiden Versuchspersonen Geschwister waren, so konnte Binet behaupten, daß die Typen sich unabhängig vom häuslichen Milieu, von der Erziehung und dem Unterrichte zeigen. Auch diese Frage nach der Beziehung zwischen den Arbeitstypen einerseits und Haus und Unterricht anderseits ist wert, daß sie bei der weiteren Bebauung unseres Gebietes nicht aus dem Auge verloren wird. Über die tests selbst wird uns nichts näheres gesagt, es ist aber bei dem nunmehrigen Standpunkte Binets anzunehmen, daß sie nicht von der Art gewesen waren, wie wir sie eingangs geschildert haben. Binet ist durch seine Versuche zu der Überzeugung gekommen, daß man sich zur Bestimmung der types mentaux soviel als möglich an die gesamte Persönlichkeit zu richten habe und daß man dieses durch Beschreibung von Gegenständen am besten erreichen könne (pour en constater l'existence d'une manière indéniable, il me fallait le test sur la description d'objets. Seite 523). Auch die in den erwähnten Testsuntersuchungen aufgefundenen Typen seiner Töchter ließ er sich bestätigen durch descriptions qui depassent la vingtaine. Die Verwendung einer so großen Zahl von Themata bezeichnet einen großen Fortschritt in der methodischen Behandlung unseres Problems durch diesen französischen Forscher.

In einer letzten Arbeit[1]) hebt Binet aus den Versuchen mit seinen

1) Le vocabulaire et l'idéation. Rev. philos. 54 (10) Seite 359—366.

beiden 14 und 15 Jahre alten Töchtern nochmals hervor, daß angesichts der Verschiedenheit, die seine zwei Versuchspersonen in der Bearbeitung der Themata zeigten, behauptet werden könne, daß das Milieu des Hauses ohne Einfluß auf die Ausbildung der Typen bleibe. Zugleich stellt er die beiden Typen, die er in seinen Töchtern verkörpert gefunden hat, hinsichtlich ihrer Ergiebigkeit einander gegenüber und findet, daß der phantasierende Typus rascher arbeitet und daher produktiver ist als der beobachtende. Ob diese größere literarische Produktivität wirklich allein dem phantasierenden Typus zuzuschreiben ist, oder ob sie eine selbständige Seite der individuellen Psyche darstellt, die ebenfalls typisch auftreten kann und hier nur zufällig mit dem phantasierenden Arbeitstypus zusammentrifft, das läßt sich nicht ohne weiteres entscheiden. Keinesfalls kann aber Binet auf Grund seiner Versuche mit 2 Personen seiner Behauptung diese Verallgemeinerung geben. Gleichwohl gebührt ihm aber auch hierin das Verdienst, damit eine Frage angeschnitten zu haben, der ebenfalls im Zusammenhange mit unserem Thema nahe getreten werden muß.

In ähnlicher Weise wie Binet eine Zigarette, hat sein Landsmann Alb. Leclère[1]) seinen Versuchspersonen eine goldene Uhr zur Beschreibung vorgelegt, pour classer sinon les caractères, du moins les types intellectuels (Seite 379). An dem Versuche haben Mädchen der höheren Töchterschule im Alter von 13—17 Jahren teilgenommen. Die Untersuchung zeigt gegen die Arbeiten Binets in der Beziehung einen Fortschritt, als Leclère sich bei der Beurteilung der Aufsätzchen nicht damit begnügte, den Charakter derselben im allgemeinen, nach der am häufigsten darin vertretenen Richtung zu bestimmen; er suchte vielmehr jeden einzelnen Satz darin näher zu bezeichnen und gelangte durch diese exaktere Art der Beurteilung zu mehr oder weniger zusammengesetzten Typen.

Im einzelnen fand auch er wie Binet einen beschreibenden, beobachtenden und gelehrten Typus; der emotionelle Typus differenzierte sich dagegen bei ihm in einen solchen der émotion pure et simple, der imagination, der réflexion morale und der émotion esthétique. Schon bei der Besprechung der Arbeiten Binets haben wir darauf hingewiesen, daß der emotionelle, der einfühlende Typus noch einer weiteren Spezialisierung bedarf; was bei den Versuchspersonen dieses Forschers nur andeutungsweise hervortrat, das machte sich bei den Mädchen Leclères schon deutlicher geltend. Eine émotion pure findet Leclère in Sätzen, wie folgenden: „En la (la montre) regardant, on pense aux pauvres

1) Alb. Leclère, Description d'un objet. Experience faite sur des jeunes filles. L'Année psycholog. IV. 1898. Seite 379—389.

ouvriers qui en ce moment peut-être travaillent pour gagner le pain de leur famille en satisfaisant nos désirs, pour nous procurer un petit objet si utile" (Seite 381). Die Versuchsperson versetzt sich hier beim Anblick der Uhr in die Lage des Arbeiters, sie denkt und fühlt mit ihm, sodaß wir diese Art der Bearbeitung, ins Deutsche übersetzt, gut als „einfühlend" bezeichnen können. Dasselbe psychische Verhalten liegt aber auch in dem folgenden Satze vor: „Aussi on n'est pas seul avec une montre; son tic tac nous tient compagnie" (Seite 383), den Leclère mit observation psychologique signiert. Die Versuchsperson legt hier der Uhr persönliche Eigenschaften bei, ähnlich wie eine andere, die von der Uhr als von einem Freund spricht, der uns begleitet; das Verhalten dieser Versuchspersonen ist also ein einfühlendes, das durch nichts von dem oben so genannten wesentlich unterschieden ist, und weshalb auf die besondere Leclère'sche Bezeichnung verzichtet werden kann. Richtig ist, was Leclère unter imagination versteht: die Versuchsperson entwirft sich selbständig ein Bild und führt dasselbe ins Einzelne aus; so zaubert der Anblick der Uhr der einen von den Versuchspersonen ein Schweizerdorf vor die Seele, dasselbe tritt bis in seine Einzelheiten vor das geistige Auge, die ärmlichen Häuser, die winkeligen Straßen, die fleißigen Menschen. Ebenso werden Sätze wie: „Quel joli petit objet qu'une montre en or qui reluit aux rayons du soleil" (Seite 382) treffend mit Émotion esthétique charakterisiert; nur können wir von dieser Bezeichnung den Begriff „Émotion" streichen, da das ästhetische Verhalten ja die Einfühlung voraussetzt. Als eine réflexion morale gelten Sätze von der Art wie: „Faisons donc bien attention à une montre et surtout rappelons nous que le temps qu'elle marque ne se rattrape jamais" (Seite 381). Die Versuchspersonen gewinnen hier dem Objekt eine allgemeine Wahrheit ab, die eine Beziehung zum menschlichen Leben aufweist, wodurch ihr Verhalten ein moralisierendes wird. In dem Satz: „Elle est beaucoup usitée et rend service à tout le monde; elle nous montre combien de temps on a pu perdre dans sa journée, tandis que nous aurions pu travailler" (Seite 383) und in ähnlichen, die Leclère ebenfalls als moralisierend bezeichnet, charakterisiert sich dagegen der Standpunkt, den die Versuchspersonen gegenüber ihrem Objekt einnehmen, doch etwas anders; hier liegt mehr eine Wertung des Objektes nach seinem äußeren Nutzen vor. In einigen Sätzen, in denen das besonders stark hervortritt, wird das Verhalten eine observation genannt. Unseres Erachtens enthalten solche Sätze eine besondere Behandlungsweise, die etwa die praktische Arbeitsweise genannt werden könnte. Manche Sätze werden noch von Leclère als subjective bezeichnet; es sind das diejenigen, in denen die Mädchen von ihrer eigenen Person etwas schrieben, z. B. Une montre

LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA

est un objet que je regarde souvent (observ. subjective, Seite 383) und es ist in der Tat angezeigt, auch diese Art und Weise zu arbeiten besonders zu registrieren, da sie wie die übrigen der Arbeit ein besonderes Gepräge verleihen kann, wenn ihr Auftreten ein typisches wird. So hätte also Leclère seiner Spezialisierung der Typen auch noch den praktischen und persönlichen Typus anfügen können.

Die Zeit der Bearbeitung der Themen verlängerte Leclère mit gutem Grund auf 12 Minuten; doch will uns auch diese Frist noch als zu knapp bemessen erscheinen.

Leider begnügt sich Leclère in seinen Untersuchungen mit nur einem Versuch, obwohl er recht gut weiß, wie unzuverlässig für seinen Zweck besonders junge Mädchen sind, die bald so, bald so schreiben und die nur daran gewöhnt sind, viel zu schreiben, ohne viel zu denken und zu fühlen. Es gilt deshalb von seiner Untersuchung das Gleiche, was wir von den Binetschen in dieser Beziehung gesagt haben.

Den Arbeiten der 30 jungen Mädchen verschiedenen Alters konnte Leclère die Aufsätze gegenüberstellen, die eine größere Zahl junger Leute über dasselbe Thema geschrieben hat. Soweit nun die beiden Geschlechter zu Rate gezogen werden, ist vielleicht den Leclère'schen Resultaten eine typische Bedeutung nicht abzusprechen. Denn, was die Reizbasis in den Versuchen durch den Mangel einer Verschiedenheit von Themen zu schmal, war dafür die Reaktionsbreite infolge der großen Zahl von Versuchspersonen auf beiden Seiten um so größer; was also durch die erstere in dem Charakter der beiden Geschlechter nicht angesprochen wurde, das konnte vielleicht doch in der großen Mannigfaltigkeit der Reaktionen, wie sie durch eine größere Zahl von Versuchspersonen bedingt ist, zu Tage treten. Möglich ist das, aber doch nicht wahrscheinlich, da hiebei vorausgesetzt werden muß, daß in den Versuchspersonen die ganze Zahl der etwa vorhandenen Besonderheiten eines jeden Geschlechtes so stark vertreten ist, daß sich jede derselben an dem einen Thema, auch in dem Falle, wo sich dieses nicht als kongenial erweist, zum Ausdruck zu bringen vermag. Das ist aber nicht wohl anzunehmen; die Verschiedenheit der Geschlechter in Bezug auf unser Problem wird sich wie die der Individuen an einer Zahl sich ergänzender Themen am besten zeigen lassen. Wenn also Leclère in der Erkenntnis der Schwierigkeit solcher Untersuchungen im allgemeinen sagt, daß ihnen une valeur générale nicht zugesprochen werden kann, so gilt das auch von seinen Folgerungen, die er aus dem Vergleich der beiden Geschlechter zieht. Seine Versuche sind auch in dieser Beziehung une simple contribution und können nur insoweit Anspruch auf Allgemeingültigkeit machen, als sie

in ihren Resultaten mit denen methodisch einwandfreier Versuche übereinstimmend gefunden werden.

Wenn auch die Absicht Leclères, die beiden Geschlechter in ihrem Verhalten im Aufsatz zu vergleichen, nicht erreicht wurde, so hat er damit doch einen Gedanken angeregt, der in einer umfassenden Bearbeitung unseres Gebietes nicht mehr unbeachtet gelassen werden darf. Auch andere neue Gesichtspunkte brachte Leclère in die Lösung unserer Aufgabe herein, indem er die einzelnen Arbeitsweisen in ihrem Zusammentreten in einem Individuum (ihre Komplexität) und das Verhältnis ihres Auftretens im allgemeinen untersuchte, sie zu den Stufen der Begabung und des Alters seiner Versuchspersonen in Beziehung brachte und auf den Einfluß des Klassenunterrichtes hinwies.

In Deutschland ist H. Grünewald in 3 Arbeiten unserer Frage näher getreten. Die Anweisung Sullys [1]), zur Messung der Wahrnehmung und der Erforschung des Interesses dem Kinde ½ Minute lang einen komplizierten Gegenstand, z. B. eine unbekannte Pflanze oder das Bild einer geschichtlichen Szene vorzugeben und dann zu beobachten, wieviel es davon unmittelbar nachher entweder durch Beschreibung oder durch Zeichnung wiedergeben kann, regte ihn an, mit Anschauungsbildern, wie sie in der Schule in der Unterklasse gebraucht werden, besonders an 6—9 Jahre alten Schulkindern solche Untersuchungen [2]) anzustellen. Die Kinder durften das Bild eine halbe Minute lang betrachten und mußten dann einen mündlichen Bericht von dem geben, was sie gesehen hatten. Bei einer Wiederholung des Versuchs am nächsten Tage mit einem anderen Bilde zeigten die Kinder keine große Lust mehr, an dasselbe heranzugehen und „eines der Kinder sträubte sich förmlich dagegen, das Bild zu betrachten". Grünewald erklärte sich diese befremdende Erscheinung damit, daß er auf die sprachliche Unvollkommenheit hinwies, die die Kinder hindere, alles Gesehene wiederzugeben, und als ein unangenehmer Druck empfunden werde, dessen negativer Gefühlston auf das Bild sich übertrage und so die Abneigung hervorrufe. Aus der Tatsache, daß die Kinder, besonders in diesem Alter, lange nicht wiederzugeben vermögen, was sie wahrgenommen haben, folgert Grünewald richtig, daß die sprachliche und noch mehr die zeichnerische Darstellung des Gesehenen „kein absolut sicheres Kriterium für die Beurteilung der Schärfe und Genauigkeit der Wahrnehmung darbieten" könne. Auf die Schärfe und Genauigkeit der Wahrnehmung

1) James Sully, Handbuch der Psychologie für Lehrer; deutsch von Dr. J. Stimpfl. Leipzig 1898. Seite 144.

2) H. Grünewald, Die kindliche Betrachtung der Bilder. Pädagogisch-psychologische Studien, herausgegeben von Dr. Max Brahn, I. Jahrg. No. 4.

kommt es für uns indes nicht an, sondern vielmehr auf das, was die Versuchsperson überhaupt von dem Bilde zu sagen weiß, gleichviel, ob es richtig oder falsch ist. Und gerade in dieser Beziehung ist manches, was uns Grünewald von seinen Untersuchungen mitteilt, nicht ohne Interesse, obgleich der mündliche Bericht, auf dem die Angaben fußen, im allgemeinen für uns deshalb nicht volle Bedeutung haben kann, weil bei seiner Anwendung durch allerlei Umstände eine für unsere Zwecke ungünstige Disposition in den Versuchspersonen leicht geschaffen werden konnte. Wir finden da Berichte, die in demselben Sinne beobachtend oder beschreibend genannt werden können, wie es bei Binet und Leclère geschehen ist. Bei dem beschreibenden Verhalten lassen sich zwei Arten unterscheiden: das eine Kind zählt die einzelnen Objekte des Bildes wie die Teile eines Ganzen auf, das andere bringt in der Mehrzahl Sätze, in denen von den Objekten angegeben wird, wo sie sich befinden, so „ein kleines Kind war bei der Frau", „der Hund war bei der Mauer", „auf dem Schlitten war ein Kästchen", „auf dem Kästchen war ein Bub". Die Wahrnehmung eines Gegenstandes kann sich also sowohl als eine Aufzählung der Teile als auch als eine solche mit ausdrücklicher Ortsangabe vollziehen und beide Arten würden, falls sie sich typisch erweisen, zwei Untertypen der Beschreibung darstellen. Von einem typischen Auftreten kann bei Grünewald selbst nicht gesprochen werden, weil nur ein einziger Versuch vorgenommen wurde. Bei Versuchen mit Bildern, die bewegte Szenen darstellen, konnte Grünewald vereinzelt auch ein Eingehen „auf die Tatsachen des inneren Lebens", also eine Einfühlung konstatieren, während sich bei Bildern, von denen die zugehörige Geschichte den Kindern nicht bekannt war, deutlich zeigte, wie die Erfassung der repräsentativen Bedeutung der Bilder mit vielen Schwierigkeiten verknüpft ist. Diese letzteren Beispiele ließen ersehen, was wir bei der Besprechung der Binetschen Bildversuche bezüglich der Versuchspersonen, die die Fabel nicht gekannt, schon angedeutet haben, daß nämlich das Verhalten des Subjekts ein ausgesprochen verknüpfendes oder denkendes genannt werden muß.

In einer zweiten Untersuchung [1]) stellte sich Grünewald die Aufgabe, die Art der Phantasiebetätigung bei seinen Schülern festzustellen. Er ließ zu diesem Zwecke zu gelesenen Erzählungen freie Nachbildungen fertigen und fand mehrfach, daß sich, wie wir schon am Eingang unserer Arbeit auf Grund theoretischer Erörterung von solchen freien Aufsätzen erwartet haben, in denselben getreu das „eigene Seelenleben des Kindes" abspiegelte. Für unser Problem im allgemeinen konnte sich aus den

1) H. Grünewald, Versuch einer Prüfung der kindlichen Phantasietätigkeit. Päd.-psycholog. Studien. I. Jahrg. No. 8/9.

Versuchen schon deshalb nichts Nennenswertes ergeben, weil sie sich ja nur auf eine einzige Art der geistigen Betätigung erstreckten und den Versuchspersonen schon durch die Aufgabe keine vollständige Freiheit in der Wahl der Bearbeitungsweisen gegeben war. Außer den angegebenen Versuchen, in denen die kombinierende Phantasie sich zeigen konnte, führte Grünewald noch solche aus, die er nach Ebbinghaus' Methode und einer ähnlichen zur Prüfung der determinierenden Phantasie anstellte und schlug dann ein Verfahren vor, nach dem die abstrahierende Phantasie gebildet werden könnte. An die Tatsache, daß die kombinierende Phantasie schon frühzeitig, etwas später die determinierende und erst in den höheren Klassen die abstrahierende Phantasie auftritt, knüpfte er eine Stufenfolge, die die Stilübungen einzuhalten hätten, und legte so seinen Untersuchungen mehr eine didaktische Bedeutung bei. Doch wären die drei angeführten Methoden, zusammen angewandt, wohl auch geeignet, die typische Art der Phantasiebetätigung der Individuen zu ermitteln. Es wäre nur nach jeder der drei Methoden von den Versuchspersonen eine Zahl von Aufgaben zu lösen und die Art der Betätigung, in welcher die einzelne Versuchsperson die anderen an Leistung übertrifft, wäre dann als die für diese Versuchsperson typische anzusehen.

War es in der ersten Arbeit mehr die Wahrnehmung, also die objektive Seite, in der zweiten ausschließlich die Phantasie, also die subjektive Seite der geistigen Betätigung, die Grünewald an seinen Versuchspersonen prüfen wollte, so trat er in einer dritten Arbeit[1]) direkt an die Lösung unserer Aufgabe heran, in dem er nach Binets Beispiel ein geschichtliches Anschauungsbild, die Schlacht im Teutoburger Walde darstellend, von 15—16jährigen Schülern 5 Minuten lang anschauen und dann schriftlich beschreiben ließ. Die Versuchspersonen konnten sich dabei durch die Vorgabe eines Gegenstandes wahrnehmend und denkend verhalten und zugleich war ihnen in der schriftlichen Form des Aufsatzes auch Gelegenheit gegeben, ihre Phantasie zu betätigen, sodaß dem Zwecke entsprechend nun die ganze Breite der verschiedenen Bearbeitungsweisen zur Auswahl zur Verfügung stand. Grünewald fand in den Aufsätzen die 4 Binetschen Typen wieder, bemerkt aber besonders, daß dieselben nicht stets scharf getrennt auftreten und zahlreiche Schattierungen und Kombinationen, wie wir bei Leclère schon hervorgehoben, innerhalb der einzelnen möglich seien. Er stimmt aber auch darin mit den beiden französischen Psychologen überein, daß er mit einer einzigen Probe wirklich schon Typen festgestellt zu haben glaubt; deshalb gilt alles, was wir hierüber schon angeführt haben, auch von seinen Versuchen.

1) H. Grünewald, Untersuchungen zur Theorie der Binetschen Auffassungstypen. Päd.-psycholog. Studien. III. Jahrg. No. 3/4.

Auf einen Punkt muß nur noch näher hier eingegangen werden. Aus den Berichten von Binet und Leclère ging nicht deutlich hervor, ob bei den Versuchen der beiden die Objekte (das Bild, die Zigarette oder die Uhr) nach dem Betrachten durch die Versuchspersonen weggenommen worden sind oder ob sie während der Beschreibung noch vorgelegen haben. Grünewald nahm das erstere an und ließ sein Bild nach der Betrachtung aus dem Gedächtnis beschreiben. Das ist insofern von Bedeutung, als dadurch die Bearbeitung eine Gedächtnisleistung oder doch eine solche des unmittelbaren Behaltens wird. Den Versuchspersonen liegt nicht mehr der Gegenstand als Wahrnehmung, sondern als ein Erinnerungsbild vor. Der Zweck der Untersuchungen ist, festzustellen, welche Stellung das Subjekt zu seinem Objekt einnimmt, welche Seite es daran hervorhebt, und vorausgesetzt ist dabei, daß alle diese Seiten im gegebenen Augenblick auch vorliegen. Nun findet beim unmittelbaren Behalten die Reproduktion zwar ganz auf Grund der direkten Nachwirkung des Eindrucks statt, ähnlich wie das physiologische Nachbild seinem Urbild folgt. Es ist aber das psychologische Nachbild deshalb kein getreues Bild der Wahrnehmung mehr, weil durch die Aufmerksamkeit, die eine Hauptbedingung dafür darstellt, schon eine Auslese unter den einzelnen Zügen stattgefunden hat. Die Aufmerksamkeit ist es nun freilich auch, welche den einzelnen Typen zugrunde liegt, aber es ist die willkürliche, die in der ganzen psychischen Vergangenheit des Individuums ihre Wurzeln hat und zum Charakter der Persönlichkeit gehört. Was durch sie ausgewählt wird und zwar öfter und unter den verschiedensten äußeren Umständen, ist persönlich begründet und im eigentlichsten Sinne des Wortes typisch zu nennen. Die beim unmittelbaren Behalten wirksame Aufmerksamkeit kann aber auch eine unwillkürliche sein, die das hauptsächlich hervorhebt und nachklingen läßt, was an dem Gegenstand durch Neuheit, Intensität etc. auffällt.

In einem weiteren Versuche Grünewalds mit den drei ersten Versen des Kirchenliedes „Rüstet euch, ihr Christenleute“ (im Gesangbuch für die evangelisch-lutherische Kirche in Bayern Nr. 376), von welchen die Versuchspersonen nach der Morgenandacht, bei der das Lied gesungen wurde, niederzuschreiben hatten, was sie an Gedanken behalten hatten, zeigt sich das deutlich. Außer 10 Versuchspersonen, die gar nichts niederschreiben konnten, weil sie beim Singen jedenfalls keine Gedanken hatten, waren 5 Versuchspersonen vorhanden, die wenigstens einen einzigen wiedergeben konnten. Und dieser Satz war entweder die Stelle „ja Satan selbst hat euch begehrt“ oder die andere „Streitet recht die wenig Jahre, eh' ihr kommt auf die Totenbahre“. Die beiden Sätze sind gewiß nicht deshalb in Erinnerung geblieben, weil sie besonders

angesprochen haben, dazu stehen wir dem religiösen Empfinden des 17. Jahrhunderts doch zu ferne, sondern es war nur die äußere drastische Form, die wohl allgemein aufgefallen war und deshalb nachklang. Hätte dagegen der Text des Liedes den Schülern bei der Niederschrift vorgelegen, so hätte mit großer Wahrscheinlichkeit der eine diesen, der andere jenen Gedanken gefunden, der ihm näher gegangen wäre. Die Niederschriften hätten sich dann nicht auf die zwei Sätze beschränkt, sondern wären verschiedenartiger, je nach der Individualität der Versuchspersonen, die bei Personen dieses Alters doch schon ziemlich stark differenziert ist, ausgefallen. So war es aber nur die äußere Form, die die unwillkürliche Aufmerksamkeit mehr oder weniger allgemein erregte, die behalten wurde; die Angaben waren mehr objektiv als subjektiv bestimmt und können deshalb auch nicht als das Spiegelbild der Persönlichkeit, geschweige denn als typisch angesehen werden. Soll sich das Subjekt in der Beschreibung selbst zeigen, so muß das Objekt (Gegenstand oder Bild) vorliegen, damit es ruhig an ihm herausgreifen kann, was ihm entspricht; so wie es ihn aber in der Erinnerung behandeln muß, ist es ihm nur in einer Beschränkung gegeben, die durch rein äußere Bedingungen bestimmt sein kann. Die Versuchsergebnisse werden dann durch das Hereinspielen fremder Faktoren getrübt, wie wir das auch bei den Untersuchungen über die Vorstellungstypen, soweit diese als Gedächtnisuntersuchungen vorgenommen wurden, gesehen haben.[1]) Anders liegt der Fall, wenn neben solchen Themen, die vornehmlich die Wahrnehmung ansprechen sollen, auch solche der Erinnerung vorgegeben werden; hier soll die Versuchsperson zeigen, inwieweit sie ihre Erinnerungsvorstellungen zur Bearbeitung herbeizieht, und werden hierbei Vorstellungen reproduziert, die äußeren, zufälligen Bedingungen ihr Auftreten verdanken, so spielt ihre Zahl gegen die der Erinnerungen, welche in der ganzen Persönlichkeit begründet sind, gewiß keine große Rolle. Jedenfalls aber werden die Versuchspersonen in der Auswahl der letzteren nicht, wie oben bei den Wahrnehmungen, durch diese unwillkürlich aufgedrängten Vorstellungen beschränkt.

Ferner hat noch Erdmann[2]) die Beschreibung eines Gegenstandes angewendet, um gewisse Typen der „Begabung“ zu unterscheiden. Er ließ einen Federhalter beschreiben und unterschied nach der Art, wie die Versuchspersonen das Wort „beschreiben“ auffaßten, auf Grund der Arbeiten einen „beobachtenden“ und einen „logischen“, einen „ästhetischen“

1) Ludw. Pfeiffer, Über Vorstellungstypen. Pädagogische Monographien, II. Band. S. 37.

2) Erdmann, Päd. Blätter f. Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten. Herausgegeben von Muthesius. 31. Bd. 1. Heft.

und einen „praktischen“ Typus. Der beobachtende gibt ausschließlich den optischen Eindruck wieder, zieht keinerlei Schlüsse und macht keine Zweckangaben; er entspricht also in der Hauptsache dem beschreibenden Typus nach Binet. Der logische Typus setzt hingegen die Bekanntschaft des Gegenstandes voraus und untersucht das Gesehene nach seinem Zweck und nach Grund und Folge; er deckt sich mit keinem der Binetschen Typen, stimmt aber mit dem überein, was wir aus dem Bereich des beobachtenden Typus bei diesem Psychologen als verknüpfend oder denkend bezeichnet haben. Der 3. Typus gibt den Eindruck des Gegenstandes nach seiner ästhetischen Seite wieder, was sich besonders in den Prädikaten „plump“, „unharmonisch“, „unelegant“ und „schäbig“ zeigt. Der 4. Typus sieht von einer Beschreibung ganz ab und wertet den Federhalter und was an ihm bemerkt wird, nach seiner praktischen Bedeutung. Das ästhetisch und praktisch beurteilende Verhalten, das in dem Binetschen Schema noch keinen Platz gefunden hatte, bei Leclère und Grünewald aber wenigstens eine Erwähnung findet, wird hier richtig als eine besondere Art der Bearbeitung aufgefaßt, die sich so gut wie die anderen als typisch erweisen kann. Daß diese beiden „Typen“ bei den übrigen unserer Autoren entweder gar nicht oder nur spärlich bemerkt worden sind, ist eine Folge des Umstandes, daß sie nur ein Thema zur Bearbeitung vorgelegt haben, an dem sich unmöglich, auch wenn die Zahl der Versuchspersonen eine große ist, alle vorhandenen „Typen“ zeigen können. Wenn sie bei Erdmann hervortraten, so ist das auch nur einem bloßen Zufall zuzuschreiben. Der einzige von ihm vorgegebene Gegenstand war gerade der Art, daß durch ihn die bezeichneten Bearbeitungen nahegelegt waren, während dafür andere Typen durch ihn nicht angesprochen wurden; vielleicht war es auch an den älteren männlichen Versuchspersonen gelegen, daß die ästhetische und praktische Beurteilung bei Erdmann so deutlich hervortraten.

Den beobachtenden und logischen Typus faßt Erdmann als Untertypen des „wissenschaftlichen“ und die beiden anderen als solche des „literarischen“ Typs zusammen. Demzufolge spricht er dann von einer wissenschaftlichen und einer literarischen Begabung, deren Unterschiede besonders im Gebrauch der Sprache und in der Art, wie sie dem Kausalbedürfnis genügen, hervortreten. Diese Unterscheidung mag für die Beurteilung und Charakterisierung der Schüler sehr zweckdienlich sein; dagegen ist sie für uns ohne Bedeutung, da sie einen nichtpsychologischen Gesichtspunkt in die Beurteilung der Leistung mit hereinbringt, während für uns doch immer das Verhalten des Subjekts zu seinem Objekt ausschlaggebend für die Klassifikation sein muß. Darauf, daß auch Erdmann in Wirklichkeit keine Typen feststellen konnte, weil er, wie seine Vor-

fahren auf dem Gebiete, nur ein Thema seinen Versuchspersonen vorlegte, wurde schon gelegentlich hingewiesen.

Neuerdings teilt uns der russische Psychologe A. Netschajeff[1]) einen hier einschlägigen Versuch mit, den er unternahm, um „eine Lösung der Frage, in welchem Grade der Hang der Schulkinder, sich während der geistigen Arbeit auf den einen oder anderen Standpunkt zu stellen, vorherrscht, herbeizuführen." Es wurde 485 Schulkindern (333 Knaben und 152 Mädchen) im Alter von 9—20 Jahren die Aufgabe gestellt, einen Aufsatz über die Newa zu schreiben. Die Arbeiten wurden zu gleicher Zeit in allen Klassen mit der Aufforderung verlangt: „Schreibt über die Newa (es waren Petersburger Kinder) was ihr wollt, alles, was euch einfällt! Gelingt es euch nicht, viel zu schreiben, so ist es kein Unglück. Seid nur aufmerksam beim Schreiben." Die erhaltenen Aufsätze zeigten, daß im jüngeren Alter (bei Knaben bis 13 Jahren, bei Mädchen bis 12 Jahren) „ein großer Hang zu reiner Beschreibung vorherrschte, im reiferen Alter dagegen die Neigung zum Äußern von Gefühlen und zu verschiedenen Betrachtungen." In den unteren Altersstufen waren die Gefühle insofern einförmig, als sie meistens ästhetischer Natur waren; bei den älteren Schülern dagegen, besonders bei Mädchen, machte sich eine Differenzierung der Gefühle bemerkbar. Die Knaben traten vor, die Mädchen erst nach dem Übergangsalter mit ihren Gefühlen hervor. In einer beigegebenen Tabelle zeigt Netschajeff das Auftreten der verschiedenen angenehmen und unangehmen Gefühle in den Aufsätzen der verschiedenen Altersstufen, in Prozenten ausgedrückt, und findet für die Jahre 13, 14 und 15 das Überwiegen von angenehmen und vom 17. Jahre an ein solches von unangenehmen Gefühlen. Netschajeff nennt das, was wir mit dem „qualitativen Arbeitstypus" bezeichnen wollen, den „vertrautesten Standpunkt", mit dem die Versuchsperson an den dargebotenen Gegenstand herantritt, und trifft damit die Sache sehr richtig. Natürlich reicht auch bei ihm ein einziger Versuch nicht aus, ein typisches Verhalten festzustellen. Es kommt ihm auch nicht, wie es scheint, auf die Einzelperson an; sein Augenmerk ist in erster Linie auf das Verhalten der Altersstufen und der Geschlechter gerichtet. Da hier die Zahl der Versuchspersonen eine so bedeutende ist, so konnte der Mangel, den die Bearbeitung nur eines Themas mit sich bringt, mehr als bei den ähnlichen Versuchen von Leclère ausgeglichen werden und den Resultaten ist deshalb eine allgemeinere Bedeutung nicht abzusprechen.

---

1) A. Netschajeff, Über Auffassung. Sammlung von Abhdlg. aus dem Gebiete der päd. Psychologie und Physiologie. Bd. VII. Heft 6. 1904.

Zusammenfassend können wir sagen, daß alle genannten Arbeiten einen Beitrag zur Lösung unseres Problems geliefert haben. Binet ist der Vater des Gedankens. Die Unzulänglichkeit seiner Typik wird durch die Versuche Leclères, Grünewalds und Erdmanns klar. Binet bringt den Gesichtspunkt der Beziehung der Typen zum häuslichen Milieu und zur Ergiebigkeit herzu, Leclère weist allein auf die Bedeutung der Begabung und des Klassenunterrichtes und mit Netschajeff auf die einer Gegenüberstellung der Versuchspersonen verschiedenen Alters und Geschlechtes hin. Binet, der die experimentelle Untersuchung unseres Problems in die richtigen Wege geleitet hat, wird auch noch dadurch bedeutsam, daß er den Kernpunkt der Sache erfaßt, indem er zu der Erkenntnis kommt, daß eine Aufstellung von Typen auf Grund der Bearbeitung einer größeren Zahl von Themen zu geschehen hat.

III. Allgemeine Gesichtspunkte für unsere Untersuchungen.

Zweck unserer Arbeit ist, den Arbeitstypus nach seiner qualitativen Seite festzustellen. An der geistigen Arbeitsleistung, die wir im Aufsatz von den Versuchspersonen verlangen, ist die Gesamtpersönlichkeit mit den verschiedenen Seiten ihrer Erweisung beteiligt. Die mannigfachsten Reaktionsweisen sind also hierbei bei einem Individuum möglich. Diesem Umstande müssen wir in der Einrichtung unserer Versuche durch eine breite Reizbasis gerecht werden. Es muß den Versuchspersonen die Möglichkeit geboten sein, alle die verschiedenen Seiten ihrer Betätigung zeigen zu können. Diejenige von ihnen, welche unter den verschiedensten Bedingungen am häufigsten zur Anwendung kommt, haben wir als die für das betreffende Individuum typische anzusehen. Störende Einflüsse, welche durch variable Umstände subjektiver und objektiver Art, wie momentane Stimmung, Konstellation des Bewußtseins, Mißverständnisse in Bezug auf Ausführung der Aufgabe, herbeigeführt werden, sind schon durch die größere Zahl der Einzelversuche mehr oder weniger zu kompensieren. So ist ein möglichst getreues Abbild der zu erforschenden persönlichen Eigenart zu erzielen.

Unsere Versuche führen wir mit schriftlichen Aufsätzen aus. Diese Form der Wiedergabe ist den Versuchspersonen vom Unterrichte her geläufig, sie verlangt nichts Ungewohntes, das die Darstellung beeinflussen könnte. Die schriftliche Arbeit hat gegenüber der Methode des mündlichen Berichts oder des Verhörs, wie schon einmal angedeutet, den Vorzug, daß die Versuchsperson sich selbst vollständig überlassen ist und ihre Aufmerksamkeit nicht durch die Gegenwart des Versuchs-

leiters abgelenkt wird. Sie bietet also der Versuchsperson die größere Möglichkeit, ganz ihrem Wesen entsprechend sich zu verhalten.

Mit der Feststellung des qualitativen Arbeitstyps an einer Persönlichkeit erachten wir unsere Aufgabe noch nicht vollkommen gelöst. Wir wollen vielmehr in unserer Arbeit die ganze Breite der Differenzierung auf unserem Gebiete im allgemeinen zu erfassen suchen. Indem wir so alle Variierungen kennen lernen, können wir die verschiedenen Typen, auf die sie sich verteilen lassen, aufstellen und das letzte Ziel unserer Aufgabe, eine Typik der qualitativen Arbeitsweisen erreichen. Zu diesem Zwecke müssen wir eine größere Zahl von Versuchspersonen an unseren Versuchen teilnehmen lassen, um der Reizbreite, die wir durch eine Anzahl verschiedener Themata bieten, eine genügende Breite der Reaktion gegenüberstellen zu können. Unsere Versuche müssen Massenversuche sein. Hierzu eignen sich die Schüler einer Klasse am besten. Die einzelnen Personen weisen hier ein annähernd gleiches Maß von Bildung und Übung infolge ihres wenig differierenden Alters und ihres gemeinsamen Unterrichts auf, sodaß die in den Arbeiten hervortretenden Verschiedenheiten mit um so größerem Rechte als in der Individualität begründet aufgefaßt werden können.

Da die Möglichkeit gegeben ist, daß das Alter der Versuchspersonen für die Art der Bearbeitung von Einfluß ist, so ist es geboten, dieselben Versuchspersonen auf verschiedenen Altersstufen, also mehrere Jahre nacheinander zu prüfen. Um die Bedeutung des Geschlechtes für den Arbeitstypus feststellen zu können, müssen wir die Resultate dieser unserer Hauptversuche mit den an gleichalterigen Klassen anderen Geschlechtes gewonnenen vergleichen können. Da unsere hiesige Volksschule 7 Klassen aufzuweisen hat, so war es uns — das sei zu diesem Punkte hier schon bemerkt — möglich, neben unseren Hauptversuchen mit denselben Kindern in drei aufeinanderfolgenden Jahren noch Nebenversuche mit den 4 letzten Klassen unserer Schulen ausführen zu können und zwar mit je einer Knaben- und einer Mädchenklasse. So konnten wir also vier mal die beiden Geschlechter einander gegenüberstellen und dadurch unsere Vergleichung vor Zufälligkeiten besser bewahren, und da diese Vergleichspaare je einem der aufeinanderfolgenden Jahrgänge angehörten, so hatten wir zugleich für jede Altersstufe je zwei Versuchsklassen, wodurch auch die Vergleichung nach dem Alter zu sicheren Resultaten kommen konnte.

Auch die anderen Gesichtspunkte, die die Vorgänger auf unserem Gebiete schon angeregt haben, die Frage nach dem Zusammenhang der Typen mit der Begabung, der literarischen Ergiebigkeit und dem häus-

lichen Milieu, haben wir nicht außer Acht zu lassen, sondern zu untersuchen, wie weit sie sich von Bedeutung erweisen.

Bei all den Klassenversuchen ist nicht zu vergessen, daß die Gesamtheit der Schüler eine leicht zu beeinflussende Masse darstellt, die wegen der gegenseitigen Beeinflussung noch mehr als eine Einzelperson unter der Herrschaft zufälliger Bedingungen steht. Diese letzteren sind, soweit als angängig, strenge zu vermeiden und sofern sie nicht auszuschalten sind, besonders zu notieren, damit sie zur Erklärung auffallender Versuchsergebnisse herangezogen werden können. Um möglichst konstante äußere Versuchsbedingungen herbeizuführen, müssen die Arbeiten zu gleicher Tageszeit, nach einer gleichen Anzahl vorausgegangener Unterrichtsstunden (gleiche Zeitlage) vorgenommen werden, um die psychologische Disposition der Arbeiter annähernd gleich zu gestalten.

IV. Der Stoff der Untersuchungen.

Der Stoff, der unseren Versuchspersonen vorgelegt werden soll, muß verschiedenen Anforderungen entsprechen. Er muß der Fähigkeit der Bearbeitenden angepaßt sein. Das Bewußtsein vor einer schwer zu lösenden Aufgabe zu stehen, würde ihre Kraft ebenso lähmen, wie es bei den Memorierversuchen nach der G-Methode [1]) sich gezeigt hat. Nur einem Stoff gegenüber, der ihnen inhaltlich keine Schwierigkeiten bietet, werden die Kinder ihre Kräfte spielen lassen. Schwierigkeiten bieten sich dann nicht, wenn der Vorstellungsgehalt eines Themas auf mehr oder weniger Verwandtes im Bewußtsein des bearbeitenden Individuums trifft. Die Assoziationsfähigkeit der ähnlichen Inhalte bildet eine günstige Konstellation, die eine leichtere Aufnahme des neuen Eindruckes und einen beschleunigteren Verlauf des psychischen Geschehens zur Folge hat. Das Lustgefühl, das sich hierbei einstellt, nennen wir das Interesse. An einem angemessenen und interessanten Stoff wird sich am besten zeigen, von welcher Seite aus die Versuchspersonen die Bearbeitung am liebsten vornehmen. [2])

1) Siehe Meumann, Über Ökonomie und Technik des Lernens. Leipzig 1903 Seite 56.

2) Dr. R. Seyfert (Der Aufsatz im Lichte der Lehrplanidee. Leipzig 1900) fordert für den Schulaufsatz überhaupt die „psychologische Nähe". Unter „psychologischer Nähe und Ferne" versteht er das „Verhältnis des Stoffes zum kindlichen Interesse". Dr. Friedrich sagt im Anschluß an die Seyfertsche Forderung: „Die strikte Beachtung dieses psychologisch-methodischen Gesetzes wird zu wirklichen Aufsätzen in der Schule führen, nämlich zu solchen, bei denen das Kind aus sich heraustritt, seine eigenen Gedanken und Gefühle kundgibt und nicht schablonenmäßig ein Wiederkäuer der Gedanken des Lehrers ist." Päd.-psycholog. Studien. I. Jahrg. Nr. 4.

Auch die stilistische Form, die ein Stoff erfordert, muß vom Unterrichte her schon geläufig sein. Soll ein Gedicht bearbeitet werden, so muß die Übertragung in Prosa, soll ein Bild zur Bearbeitung kommen, so muß die Bildbeschreibung schon einmal vorgenommen worden sein. Wird die freie Wiedergabe irgend eines Erlebnisses verlangt, so ist ebenso nötig, daß auch diese stilistische Form bekannt ist, damit die Versuchspersonen sofort wissen, was sie mit der gestellten Aufgabe anzufangen haben.

Der Stoff selbst darf noch nicht in irgend einer Weise von den Versuchspersonen bearbeitet worden sein. Die schulmäßige Behandlung eines Aufsatzthemas geschieht gewöhnlich so, daß in der Vorbereitung gemeinsam die Richtpunkte festgestellt werden, wonach die Aufgabe gefertigt werden soll. Es wird also den Schülern der Weg vorgezeichnet, an den sie sich mehr oder weniger strikte bei der Arbeit halten. Die Richtung, nach welcher hin ein Thema behandelt wird, ist in dem Falle keine selbstgewählte, der geistigen Persönlichkeit entsprechende, sondern eine erzwungene und das Resultat unserer Versuche mit solchen auf diese Weise schon einmal bearbeiteten Stoffen wäre für uns somit kein brauchbares. Selbst als sogenannter „freier Aufsatz" darf das Thema noch nicht behandelt worden sein. Der Schulbetrieb bringt es mit sich, daß die Arbeiten der einzelnen Schüler vorgelesen und gemeinsam besprochen werden müssen, sodaß auf diese Weise die ganze Klasse Kenntnis von dem Inhalte der einzelnen Aufsätze bekommt. Bei einer nochmaligen Bearbeitung derselben Aufgabe tritt also der Einzelne auch hier nicht mehr unbeeinflußt an den Stoff heran; seine nunmehrige Stellung zu ihm wird von dem nicht unbeeinflußt bleiben, was er von anderen darüber gehört hat. Er wird nicht Selbstwahrgenommenes, — gedachtes und — gefühltes zum Ausdruck bringen, sondern ein Konglomerat von Eigenem und Fremdem niederschreiben, das für unsere Zwecke ebenfalls nicht zu gebrauchen ist, da es dem eigenen geistigen Habitus nicht ganz entspricht. Es muß also der Stoff Neuland für die Versuchspersonen sein, wie auch die Art der Behandlung ganz den Versuchspersonen anheimgestellt sein muß.

Der gesamte Stoff muß ferner so geartet sein, daß durch ihn alle die hauptsächlichsten Funktionen des Seelenlebens angeregt werden können. Er muß in gleicher Weise zu Wahrnehmungen und Erinnerungen anregen, muß Anlaß zu logischer Tätigkeit geben und nicht minder auch Gefühl und Phantasie in Bewegung zu setzen vermögen, damit jede individuelle Besonderheit in diesen seelischen Tätigkeiten sich in der Arbeit Ausdruck verschaffen kann. Es liegt auf der Hand, daß diesen Anforderungen an den Stoff nicht mit einem einzigen Thema entsprochen

werden kann. Jedes Einzelthema ist inhaltlich so begrenzt und determiniert, daß es immer nur eine Saite der Seele ansprechen wird, während andere gar nicht berührt oder nur indirekt zum Mitschwingen gebracht werden. Da es ganz dem Zufall anheimgegeben ist, ob der Hauptinhalt des Themas gerade dem Interesse des Bearbeiters entspricht, so kann es bei Verwendung von nur einem Thema wohl vorkommen, daß die Versuchsperson ihre hauptsächliche individuelle Richtung gar nicht zeigen kann, weil ihr in der Aufgabe keine Gelegenheit hierzu geboten ist. Auf Grund dieser Erwägungen haben wir uns entschlossen, unseren Versuchspersonen mehrere Themata vorzugeben, die in ihrer Gesamtheit den Anforderungen genügen, welchen eine einzige Aufgabe naturgemäß nicht gerecht werden kann. Noch aus einem andern Grunde sind mehrere und zwar verschiedene Themata zu unserem Zwecke notwendig. Selbst in dem Falle, wo die Bearbeitung deutlich ein bestimmtes Gepräge zeigt und man also annehmen könnte, daß man damit die individuelle Neigung getroffen habe, dürfen wir noch nicht von einem „typischen" Verhalten sprechen. Das ist es nur dann, wenn es auch an anderen weniger zusagenden Inhalten hervortritt; ist dem nicht so, dann ist die Art der Behandlung nur eine zufällige. Unsere Themata müssen daher so ausgewählt sein, daß sie jeder in Betracht kommenden individuellen Arbeitsweise zum Teil eine günstige, zum Teil eine ungünstige Gelegenheit zur Entfaltung darbieten. Sie müssen zu den verschiedenen Arten der Bearbeitung teils im Verhältnis der „Hilfe", teils in dem der „Störung" stehen; durch die Methoden der Hilfe und der Störung läßt sich Typisches am sichersten ermitteln. Ein typisches Verhalten verdient nämlich erst dann diese Bezeichnung, wenn es sich an den „Hilfen" sofort deutlich zeigt und bei den „Störungen" nicht gleich ganz verschwindet oder sich gar siegreich durchsetzt.

Im ganzen wurden von unseren Versuchspersonen 6 Themata bearbeitet.

Das erste hieß „Die Taschenuhr". Es war die Uhr des Verfassers, die den Kindern zu diesem Zwecke vorgegeben wurde. Dieselbe ist von der üblichen Größe und Form, ist aus Gold und mit einem Sprungdeckel versehen. Sie hing an einem schwarzen Band, das in der Mitte ein Wappen mit Verzierung und Monogramm und am Ende eine runde flache Kapsel zeigt, welcher auf beiden Seiten ein Kleeblatt eingeprägt ist. Der Gegenstand war den Kindern insofern zweifelsohne interessant, als sie ihn zum erstenmal genau ansehen und untersuchen konnten. Er war also in erster Linie Objekt der Wahrnehmung. Die Taschenuhr als solche ist für die Kinder anderseits doch auch wieder eine so bekannte Erscheinung, daß es nicht an Erinnerungen an all das, was sie von

derselben sonst noch wußten, fehlen konnte. Die Bedeutung der Uhr für das tägliche Leben und das gefällige Äußere fordern zur Beurteilung heraus, ebenso liegt bei den mannigfachen Beziehungen der Uhr zum menschlichen Leben eine reflektierende Betrachtung nicht allzufern. Auch schließt die Natur des Gegenstandes eine Anregung des Gefühlslebens nicht ohne weiteres aus.

Die zweite Aufgabe bestand darin, über ein Bild von B. Plockhorst „Christus bei Maria und Martha" ein Aufsätzchen zu machen. Die hierzu gehörende Geschichte war den Kindern aus dem Religionsunterrichte in gleichem Maße bekannt. Das Bild selbst ist ein Holzschnitt in der Größe von 50×35 cm, eine Kunstbeilage zur Zeitschrift „Moderne Kunst". Es bringt den Moment zur Anschauung, in dem Jesus zu der Schwester Marias die bekannten Worte sagt: „Martha, Martha, du hast viel Sorg und Mühe, eins aber ist not u. s. w." Die Szene spielt sich in einem Vorraum des Hauses der Schwestern ab, der nach der Gartenseite hin durch eine Mauer abgeschlossen ist. Durch zwei Rundbogenfenster in derselben hat man einen Blick nach einer fernen Stadt, nach Jerusalem. Jesus sitzt auf einer Bank, die von einem Palmbaum beschattet ist. Zu seinen Füßen sitzt Maria, die Hände über das vorgeschobene Knie gefaltet. Sie lauscht andächtig den Worten des Freundes und ist selig, in seiner Nähe weilen zu können. Martha dagegen hat sich schon viel zu schaffen gemacht, der Tisch neben ihr ist mit Brot und Früchten beladen und soeben hat sie einen frischen Trunk in einer Flasche herausgetragen, als sie sich nach dem Gast umwendet und die bekannte Frage an ihn richtet. Neben dem Tische steht ein hoher Henkelkrug, mit einer Rebe umwunden, und im Vordergrunde liegt ein Hund, den Blick auf den Heiland gewendet. Vom Mauersims herab flattert ein Täubchen, ein Symbol des Friedens, der in der stillen Behausung der Schwestern waltet. Das Objekt, das hier den Versuchspersonen vorgegeben war, fordert in gleicher Weise die Wahrnehmung in einer Beschreibung des Bildes und die Erinnerung in einer Wiedergabe der Geschichte, die der Szene zu Grunde liegt, heraus. Auch konnte es seine Wirkung auf das Gefühl nicht verfehlen, da es dem Maler besonders gelungen ist, den Gesichtern der Personen sprechenden Ausdruck und dem Ganzen die einheitliche Grundstimmung des Friedens zu verleihen. Ebenso kann man auf Grund der Eindeutigkeit der Darstellung, die eine Einfühlung begünstigt, im voraus annehmen, daß ethische und ästhetische Beurteilungen nicht fehlen werden.

Das dritte Objekt war ein Bild von Léon Girardet mit der Unterschrift „Wie wird das enden?" in der Größe 28×35 cm, ebenfalls ein

Kunstblatt der „Modernen Kunst“. Es stellt einen See dar, der mit Schilf umgeben ist. In denselben ist ein mit einem Esel bespanntes Gefährte geraten. Auf dem Wägelchen sitzt ein Stadtfräulein, dem die heikle Lage Spaß zu bereiten scheint, und ein Landmädchen, das mit einem Stock auf den störrischen Esel einschlägt, um den Wagen wieder aus dem Wasser zu bringen. Das Grautier stemmt sich mit seinen Vorderbeinen gegen jedes Weitergehen, spitzt die langen Ohren und scheint so keine Lust zu haben, den Bemühungen seiner Lenkerin Folge zu leisten. Wie das erste Bild durch die Bekanntheit seiner Fabel, so dürfte dieses durch die Komik seiner Situation das Interesse der Versuchspersonen für sich gewinnen. Woher das Gefährte gekommen, ist nicht zu ersehen. Ebenso ist nicht ohne weiteres aus dem Bilde zu entnehmen, wie sich sein ferneres Schicksal gestalten wird, was der Maler ja auch mit seiner Unterschrift andeutet. Es ist also mit diesem Bild den Versuchspersonen ein weiter Spielraum zu Vermutungen und Kombinationen gegeben. Neben der Wahrnehmung ist somit besonders die Möglichkeit zu einer reichen Entfaltung der Phantasie geboten. Dazu kann die kritische Lage, in der sich die Personen des Bildes befinden, voraussichtlich nicht ohne Eindruck auf das Gefühl der Beschauer bleiben.

Als vierte Aufgabe mußten die Versuchspersonen das nachstehende Gedicht von Pfeffel in Prosa übertragen:

Die Biene und die Taube.

Ein Bienchen fiel in einen Bach.
Dies sah von oben eine Taube
Und warf ein Blättchen von der Laube
Ihm zu. Das Bienchen schwamm darnach
Und half sich glücklich aus dem Bach.
Nach kurzer Zeit saß unsre Taube
Ganz sorglos wieder auf der Laube.
Ein Jäger hatte schon den Hahn auf sie gespannt.
Das Bienchen kam — pick! stach's ihn in die Hand.
Puff! ging der ganze Schuß daneben.
Die Taube flog davon. — Wem dankte sie ihr Leben?
Hilf jedem Armen in der Not;
Er wird gewiß auch dir zu helfen sich bestreben,
Sobald ein Unfall dich bedroht.

Die Vorgabe geschah hier in der Weise, daß das Gedicht einmal den Kindern vorgetragen wurde. Es wurde deshalb ein Stoff in dichte-

rischer Form gewählt, weil erfahrungsgemäß die Schüler bei der Wiedergabe eines Gedichtes viel freier verfahren, als bei der eines Prosastoffes. Es ist also hierdurch den Versuchspersonen die bessere Gelegenheit gegeben, bei der Darstellung vollkommen nach Belieben zu verfahren. Im Gedicht selbst können die beiden in größte Lebensgefahr gekommenen Tierchen auf das Mitgefühl der Kinder rechnen. Das Verhalten der beiden zu einander muß Anlaß zu einer ethischen Beurteilung geben und die dem Gedichte angehängte Moral ist wohl geeignet, auch die Kinder zu einer reflektierenden Betrachtung zu verleiten. Nicht minder kann die knappe Fassung des Gedichtes, die mehr andeutet als ausführt, Anlaß und Gelegenheit zu einer phantasievollen Ausschmückung der Situation und der Handlung bei den Versuchspersonen geben, bei denen eine Neigung hierzu vorhanden ist. Während die drei ersten Themata einen Gegenstand, real oder im Bilde dargestellt, zur sinnlichen Wahrnehmung bringen, enthalten das 4. und ebenso die beiden folgenden ein Geschehen. Dieses spielt sich beim Gedicht im Vortrage unmittelbar vor der Bearbeitung ab, während es in den zwei letzten Aufgaben in der Erinnerung gegeben ist. Dieser Unterschied in den Stoffen konnte und sollte nicht ohne Einfluß auf die Bearbeitung derselben bleiben.

Die fünfte Aufgabe bestand darin, einen Aufsatz über ein Gewitter zu fertigen, das Tags zuvor über die Stadt und die Umgegend niedergegangen war. Da sich dasselbe außer der Schulzeit ereignete, so war eine Fülle der mannigfaltigsten Erlebnisse der einzelnen Versuchspersonen damit gegeben. Die Darstellung mußte auf Grund des Gedächtnisses geschehen, da ja zwischen dem Ereignis und der Niederschrift bereits ein Tag verstrichen war. Es waren also nur Vorstellungen, keine Empfindungen wie bei den Gegenständen der ersten Themata, die hier als Arbeitsmaterial den Versuchspersonen dienten. Die Vorstellungen selbst sind inhaltlich viel weniger von den Reizen abhängig, durch die sie hervorgerufen wurden, als die Empfindungen; sie sind mehr ein Produkt der Persönlichkeit. Ebenso ist auch ihr Verlauf nicht mehr so objektiv bestimmt wie bei den Empfindungen; er ist mehr subjektiv durch die ganze Struktur des Bewußtseins bedingt. Darum sind Erinnerungen besonders geeignet, das Wesen der seelischen Eigenart zu offenbaren. Äußerlich zeigt sich der gegebene Umstand darin, daß sich der Bearbeiter eines Themas mit ausschließlichem Vorstellungsinhalt weniger an die zugrunde liegende Wirklichkeit gebunden hält, sondern sich mehr in freier Weise betätigt. Da den Versuchspersonen schon manches über Entstehung und Folgen eines Gewitters durch den Unterricht bekannt geworden war, so konnte das ein Anlaß werden, sich neben dem wirklich Erlebten auch in dieser

Richtung auszusprechen. Ebenso konnte erwartet werden, daß der überwältigende Eindruck, den das starke Gewitter auf die Kinder machte, auch emotionelle Regungen der Seele auslösen werde, wo eine Anlage hierzu vorhanden war.

Als sechstes Thema wurde den Kindern aufgegeben, ein Aufsätzchen über ihren letzten Maiausflug zu machen. Dieser Ausflug wurde genau 14 Tage vorher ausgeführt, so daß also auch hier ganz aus dem Gedächtnis gearbeitet werden mußte. Die Klasse wanderte damals von der Stadt aus das herrliche Maintal entlang nach dem kgl. Hofgarten Veitshöchheim, wo ihnen die Grundidee dieser in ihrer Art einzig dastehenden Gartenanlagen mit ihren vielen Figuren und Gruppen erklärt wurde. Dies, sowie der Aufenthalt in diesem Garten und die Heimreise per Bahn boten Anregungen aller Art, sodaß fast jede Seite der geistigen Betätigung bei der Ausarbeitung dieses Themas zu ihrem Recht kommen konnte.

So wurden in der Reihe der von uns gewählten Aufgaben alle Richtungen des Seelenlebens, durch das eine Thema mehr diese, durch das andere mehr jene, angesprochen und jede Versuchsperson konnte bald mehr, bald weniger das finden, was ihrer Individualität am besten zusagte.

V. Unsere Hauptversuche.

1. Unsere Versuchspersonen im allgemeinen.

Psychologische Experimente in Schulklassen sind am besten durch den Klassenlehrer auszuführen. Er ist den Kindern keine fremde Persönlichkeit, die durch das Nichtgewohntsein ihres Auftretens das psychische Verhalten der Prüflinge beeinflussen könnte. Anderseits kennt er die Gewohnheiten und geistigen Fähigkeiten seiner Schüler so genau, daß er Versuchseinrichtungen, die das Arbeiten der Versuchspersonen beeinträchtigen könnten, von vorne herein vermeidet und zufällige Erscheinungen in den Versuchsresultaten leicht als solche erkennt und sie bei der Verwertung der Ergebnisse entsprechend behandelt. In dieser Hinsicht stand der Verfasser in einem besonders günstigen Verhältnis zu seinen Versuchspersonen. Er hatte sie von ihrem ersten Schultage an in der Klasse, stieg mit ihnen bis zum 4., 5. und 6. Schuljahre, in welchen die Versuche vorgenommen wurden, empor und konnte deshalb mit dem geistigen Habitus derselben soviel als nur möglich vertraut sein. Die Versuchspersonen waren Mädchen, die im Durchschnitte in der 4. Klasse im Alter von 10, in der 5. in dem von 11 und in der 6. in dem von 12 Jahren standen. Dieses noch jugendliche Alter, be-

sonders in dem ersten Versuchsjahre, kann insofern als für unsere Zwecke nicht günstig betrachtet werden, als sich die Ansicht nicht ohne weiteres abweisen läßt, ja durch die Untersuchungen von Leclère sogar Bestätigung erhielt, daß nämlich die Differenzierung in der Bearbeitung eines Themas nach der von uns ins Auge gefaßten Richtung sich erst auf den höheren Alterstufen deutlich zeigt. Diese den Entwicklungsgesetzen des menschlichen Geistes entsprechende Erscheinung soll nicht geleugnet werden. Jahrelang aber hat der Verfasser die Erfahrung gemacht, daß sich die Verschiedenheit in der Ausführung von Aufsätzen schon im frühen Schulalter zu erkennen gibt. Ja, man kann in Schulen sogar nicht selten die Beobachtung machen, daß an Stelle der individuellen Verschiedenheit in den unteren Klassen weiter hinauf eine gewisse Uniformität tritt, die jegliche Eigenart verwischt. Ein unvernünftiger Unterrichtsbetrieb hat hier die Schüler nach dem berüchtigten Schema des Musteraufsatzes zugestutzt, das keimende Leben der jungen Geister erstickt und so diese unnatürliche Erscheinung hervorgebracht. Erfreulicherweise hat man sich besonders in den letzten Jahren, seit namentlich von Hamburg aus die Bewegung der künstlerischen Erziehung unserer Jugend immer weitere Kreise gezogen hat, von dieser Art des Aufsatzunterrichtes mehr und mehr abgewandt. So hat es sich der Verfasser schon von den ersten schriftlichen Übungen der 2. Klasse an zur besonderen Aufgabe gemacht, die Kinder soviel als nur möglich selbst gewähren zu lassen. Es war nur Selbsterlebtes, was von ihnen dargestellt werden sollte, nur Selbstgeschautes, Selbstgedachtes und Selbstgefühltes. Über eine Sache schreiben, durfte nichts anderes sein, als darüber sprechen; der Mund sollte überfließen von dem, des das Herz voll war, und nichts so gering geachtet werden, daß es nicht die Mühe verlohnte, niedergeschrieben zu werden. Auf diese Weise wird die stilistische Lüge vermieden. Des Lehrers eigene Arbeit war es nur, stofflich zu ordnen, den goldenen kindlichen Mitteilungstrieb zu unterstützen und zu leiten und dafür zur sorgen, daß die Sinnlichkeitsfülle der Seele auf das Blatt hinübergerettet werde. Die herrlichen Worte Rudolf Hildebrands[1]) konnten ihm hierzu den Weg zeigen: „Und macht man ihnen (den Schülern) nur Mut dazu, so kommen bald auch schüchtern innere Erlebnisse zwischendurch mit heraus, wie ihnen dabei zu Mute war, und damit hat man den rechten Stoff in der Hand, aus dem allein der eigene Stil erwachsen kann, und — der eigene

---

1) Rudolf Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule 5. Aufl. 1896. Seite 55.

Mensch". In dieser Weise wurde beim Aufsatzunterricht in der 2. und 3. Klasse verfahren und so kam es, daß sich in der 4. Klasse die persönlichen Unterschiede in der Bearbeitung der Themata schon so deutlich zeigten, daß sie die Aufmerksamkeit des Verfassers erregten und ihn zu dem Problem dieser Arbeit führten.

Während der Versuche, bei denen es besonders darauf ankam, daß die Versuchspersonen selbständig arbeiteten, war es geboten, die Schülerinnen so zu platzieren, daß eine gegenseitige Beeinflussung ganz und gar ausgeschlossen war. Es war dies am besten dadurch zu erreichen, daß man sie so im Klassenzimmer verteilte, daß auf je eine Bank eine Schülerin zu sitzen kam. Diese Maßnahme hatte zur Folge, daß der Zahl der Bänke entsprechend nur 15 Mädchen an den Versuchen teilnehmen konnten. Diese beschränkte Anzahl von Versuchspersonen kam uns in anderer Beziehung wieder zu gute. Man konnte hierzu alle diejenigen auswählen, die als die besseren im bisherigen Aufsatzunterricht angesehen werden konnten und die durch ihre gesteigerte schriftliche Ausdrucksfähigkeit den Erfolg unserer Untersuchung am besten garantierten. Die Auswahl zu diesem Zwecke fand statt unter Berücksichtigung der Aufsatznote; doch gab diese nicht allein den Ausschlag, da bei Feststellung derselben mehr auf den Inhalt und seine logische Anordnung als auf die Quantität der Arbeit gesehen wird, in welcher sich die Ausdrucksfähigkeit im allgemeinen ausspricht. Da für unsere Zwecke weniger die glatte Form als die Gedanken selbst in Betracht kommen, die Vielschreiber also in erster Linie willkommen waren, weil sie uns eher einen Blick in die Werkstatt ihres Geistes gestatten als die ängstlichen und verschlossenen Naturen, die nur immer darauf bedacht sind, keinen Fehler zu machen, so ließ der Verfasser in einer Zahl von gewöhnlichen Schulaufsätzen die Wortzahl des zu Papier Gebrachten bestimmen und berücksichtigte bei der Auswahl der Versuchspersonen vor allem die Schülerinnen, die stets die größten Arbeiten lieferten. Es waren freilich im großen und ganzen wieder diejenigen, die auch die besten Aufsätze lieferten, und so stellen unsere Versuchspersonen den literarisch fortgeschrittensten Teil der Klasse dar.

2. Unsere Versuchspersonen nach ihrer Begabung.

Da Leclère auf Grund seiner Untersuchungen glaubt annehmen zu dürfen, daß die Begabung der Versuchspersonen in einer Beziehung zu den von ihm aufgefundenen Typen steht, so haben wir zum Zwecke einer Nachprüfung unsere Versuchspersonen in dieser Hinsicht näher zu bestimmen gesucht. Wir haben eine Rangliste aufgestellt und darnach

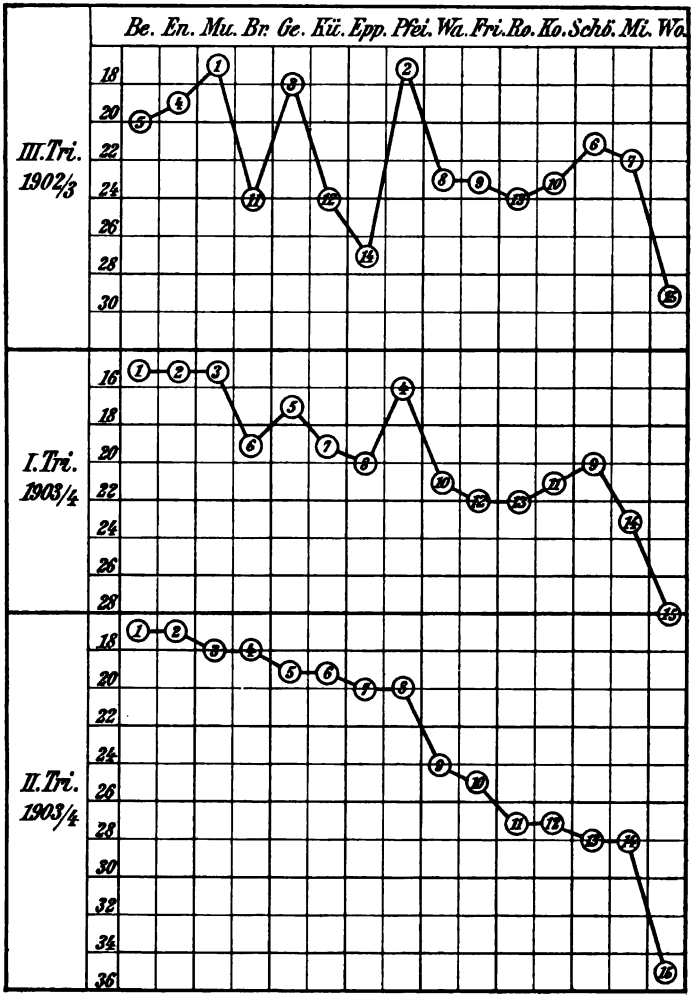
den geistigen Wert der einzelnen Schülerinnen angegeben. Um diesen Wert möglichst objektiv zu bekommen, haben wir die Noten unserer Versuchspersonen in den verschiedenen Fächern der Reihe nach zusammengestellt und die Summen gezogen; nach der Größe der Summen wurde dann die Rangierung vorgenommen. Um nicht mit Brüchen operieren zu müssen, nahmen wir die ganzen und halben Notenstufen mit ihrem doppelten Wert, sodaß sich die Berechnung z. B. für unsere 1. Versuchsperson in der 4. Klasse folgendermaßen gestaltete:

Religionslehre	$1^1/_2 \times 2$	$= 3$
Memorieren	1×2	$= 2$
Aufsatz	$1^1/_2 \times 2$	$= 3$
Sprachlehre	$1^1/_2 \times 2$	$= 3$
Rechnen	1×2	$= 2$
Naturkunde	$1^1/_2 \times 2$	$= 3$
Geographie	1×2	$= 2$
	Gesamtwert:	18

Die Benotung geschah auf Grund der letzten Trimesterprüfung mit Berücksichtigung der Leistungen während der vorausgehenden Unterrichtszeit, die Schülerin mit der geringsten Gesamtnotensumme kam an die erste Stelle der Rangfolge. Vergleichshalber wurden auch die Begabungsreihen in den beiden unmittelbar vorausgehenden Trimestern in gleicher Weise festgestellt und der besseren Veranschaulichung wegen alle drei Reihen in Kurvenform unter einandergesetzt. Die Notenwerte, welche die Versuchspersonen repräsentierten, wurden hierbei als Ordinaten und die Namen der Versuchspersonen als Abszissen verwendet.

Von den drei aufeinanderfolgenden Kurven zeigt uns die letzte in den fortlaufenden Ziffern der eingetragenen Kreise die Rangreihe, in welcher wir unsere Versuchspersonen an den Versuchen in der 4. Klasse teilnehmen ließen, die beiden ersteren in denselben Ziffern die Plätze, welche die Versuchspersonen in den vorausgehenden Terminen eingenommen haben. Da die Benotung in allen drei Fällen von dem Verfasser als dem Klassenlehrer selbst, also von dem gleichen Standpunkte aus, vorgenommen wurde, so können die vorliegenden Kurven wohl mit einander verglichen werden. Ein Blick auf die beiden ersten Kurven zeigt uns die Wirksamkeit einer Tendenz, die auf die Konsolidierung einer Rangreihe hindrängt, wie sie sich in der letzten Kurve in der Numerierung der Kreise darstellt. Das allmählich erfolgende Einrücken der einzelnen Versuchspersonen in die durch die letzte Rangierung angewiesenen Plätze zeigt sich noch deutlicher, wenn wir die Platz-

Kurve 1.



nummern derselben in den drei verschiedenen Terminen unter einander setzen:

	Be.	En.	Mu.	Bru.	Ge.	Kü.	Epp.	Pfei.	Wa.	Fri.	Ro.	Ko.	Schö.	Mi.	Wo.
I.	5.	4.	1.	11.	3.	12.	14.	2.	8.	9.	13.	10.	6.	7.	15.
II.	1.	2.	3.	6.	5.	7.	8.	4.	10.	12.	13.	11.	9.	14.	15.
III.	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.

Einige der Mädchen nehmen schon am Ende des zweiten Termins ihren bestimmten Rang ein, so Be., En., Mu., Ge., Mi. und Wo.; andere

wie Bru., Kü., Epp., Pfei., Ko. und Schö. sind auf dem direkten Wege dazu, davon Kü., Epp. und Ko. schon nahe daran, während die übrigen erst um ein weniges sinken oder auf ihrem ersten Platz verharren. Einige erheben sich im Laufe der drei Trimester von verhältnismäßig tiefen Plätzen zu hohen empor, so Be., Bru, Kü. und Epp. Bei Be. und Kü. wird diese Erscheinung wohl in Krankheiten begründet sein, welche diese Schülerinnen zur Zeit der ersten Rangierung durchgemacht hatten. Be. überwand die Folgen der überstandenen Lungenentzündung sehr bald, sie hatte sich schon bis zum Ende des darauffolgenden Trimesters auf den ersten Platz emporgerungen; Kü. litt an einer Konstitutionskrankheit, die sich noch längere Zeit hindurch bemerkbar machte. Bru und Epp. gehören zu jenen Schülerinnen, die erst nach und nach ihre Befähigung zeigen, was oft in einem langsameren Tempo der geistigen Entwicklung, in unserem Falle aber in einer gewissen Scheu, aus sich herauszutreten, seinen Grund haben mag. Außer Krankheit können auch größere Schwankungen im Fleiß und in der Aufmerksamkeit, wenn sie längere Zeit anhalten, die Plätze verschieben. Doch fällt dieser Faktor bei Mädchen nicht so sehr ins Gewicht. Können die Unaufmerksamkeit und der Unfleiß bei einer ordentlich geleiteten Klasse, in der stets mit Nachdruck gearbeitet wird, nur sporadisch auftreten, so machen sie sich in größerem Maße noch weniger bei jungen Mädchen bemerkbar, wo jedes in der Regel sein Möglichstes leistet und eines das andere zu überflügeln sucht. Zum wenigsten können sie hier nicht derart auftreten, daß durch sie das Trimesterresultat beeinflußt werden könnte. Nicht variable Dispositionen oder äußere Umstände bedingen die Unterschiede in den Notenwerten, die mit einer immer größer werdenden Bestimmtheit auf die Konstituierung einer konstanten Rangreihe hinweisen, sondern es müssen ebenso konstante psychische Differenzen sein, die wir hier als die Begabungen ansprechen können. Sie zeigen sich mit zunehmendem Alter mehr und mehr in den Arbeitsresultaten und führen die Schüler und Schülerinnen in immer bestimmtere Klassenplätze. Die größeren Abweichungen der ersten und die geringeren der zweiten Kurve im Vergleich zur letzten sind hieraus leicht verständlich.

Infolge der immer größer werdenden Ausdrucksfähigkeit der Kinder einerseits und der steigenden Sicherheit in der Beurteilung des Lehrers anderseits wird jede folgende Kurve zum adäquateren Ausdruck der zugrunde liegenden Verhältnisse. Wir können also die aus der letzten Kurve sich ergebende Rangordnung als eine solche der Begabung auffassen, die an Genauigkeit alle vorausgehenden übertrifft, wenn sie auch durch die nachfolgenden einer weiteren Berichtigung noch bedarf.

Für den in Betracht kommenden Termin sind also unsere Versuchspersonen ihrer Begabung nach folgendermaßen zu ordnen:

1. Be. 2. En. 3. Mu. 4. Bru. 5. Ge. 6. Kü. 7. Epp. 8. Pfei. 9. Wa. 10. Fri. 11. Ro. 12. Ko. 13. Schö. 14. Mi. 15. Wo.

An den Versuchen in der 5. Klasse konnten drei dieser Versuchspersonen nicht mehr teilnehmen, weil sie am Ende des Schuljahres die Klasse verließen. Dafür nahm Verfasser acht neue Mädchen hinzu, sodaß er nunmehr 20 Versuchspersonen hatte. Es geschah dies deshalb, weil bei einer weiteren Fortsetzung der Versuche mit dem Umstand gerechnet werden mußte, daß wieder einige aus dem einen oder anderen Grunde ausscheiden könnten. Trat dieser Umstand wirklich ein, so verblieben doch voraussichtlich in der 6. Klasse noch soviele Versuchspersonen, daß die Resultate mit denen des vorausgehenden Jahres genügend verglichen werden konnten. Diese 20 Versuchspersonen wurden in der schon angegebenen Weise in folgende Begabungsreihe gebracht:

1. Be. 2. Epp. 3. Kü. 4. Mu. 5. Fe. 6. Un. 7. Fau. 8. En. 9. Bru. 10. Ma. 11. Lu. 12. Ge. 13. Pfei. 14. Fri. 15. Sta. 16. Ko. 17. Wa. 18. Me. 19. Dö. 20. Wo.

Sehen wir von den neuen Versuchspersonen Fe., Un., Fau., Ma., Lu., Sta., Me. und Dö. ab und betrachten wir uns die Plätze von den Mädchen, die dieselben geblieben sind, so bemerken wir eine nicht unbedeutende Verschiebung gegenüber der Reihe der 4. Klasse. Es springt dies besonders in die Augen, wenn wir die Versuchspersonen der 5. Klasse fortlaufend numerieren und ihren Plätzen die entsprechenden in der 4. Klasse gegenüberstellen:

	Be.	Epp.	Kü.	Mu.	En.	Bru.	Ge.	Pfei.	Fri.	Ko.	Wa.	Wo.
5. Kl.	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
4. Kl.	1.	7.	6.	3.	2.	4.	5.	8.	10.	11.	9.	12.
		+5	+3	−1	−3	−2	−2		+1	+1	−2	

Die mit dem Vorzeichen + oder − versehenen Zahlen unten geben die Stufen an, um die die einzelnen Versuchspersonen hinauf- oder herabgestiegen sind. Nur drei Mädchen, Be., Pfei. und Wo., haben gegenüber ihren in Betracht kommenden Mitschülerinnen ihren vorjährigen Platz behauptet. Bei den übrigen sind, wie zu erwarten war, größere oder kleinere Verschiebungen vorgekommen. Die größeren Abweichungen scheinen indes durch veränderte Bedingungen, sowie durch einen Fall abnormer Steigerung der geistigen Entwicklung einer Versuchsperson besonders verursacht zu sein. In der 5. Klasse ist Geschichte als ein neues Lehrfach aufgetreten und dazu hat Geographie durch den Übergang von der Heimatkunde zur Behandlung fernerer Gebiete einen neuen

Betrieb und eine neue Bedeutung erhalten. Die Versuchspersonen, welche in der neuen Rangordnung am meisten aufgerückt sind, Epp. und Kü., haben dies hauptsächlich ihrer besonderen Vorliebe für die beiden genannten Realienfächer zu verdanken. Bei Epp. setzt sich überdies das in der 4. Klasse schon bemerkbare Aufsteigen (von dem 14. zum 7. Platz) nur in erhöhtem Maße fort, sodaß sie an die zweite Stelle der Reihe rückt, während En. infolge einer langen Krankheit, die das ganze psychische Leben in auffallendster Weise herabsetzte, weit dafür zurücktreten mußte. Wenn wir auf Grund unserer drei Kurven eine allmählich sich vollziehende Konsolidierung unserer Begabungsreihe erwarteten, so muß dabei das inhaltliche Gleichbleiben der Unterrichtsfächer und eine normale Entwicklung der Kinder vorausgesetzt werden. Die veränderten Verhältnisse, wie wir sie für unsere 5. Klasse anführten, mußten eine Störung in dieser Beziehung zur Folge haben; alle die übrigen kleineren Abweichungen dagegen sind nur in dem Sinne unserer Erwartung aufzufassen.

Nachdem von der 5. zur 6. Klasse drei unserer Versuchspersonen ausgetreten waren, verblieben uns für diese letzte Versuchsklasse noch 17 Versuchspersonen. Diese bildeten nach der letzten Rangierung folgende Begabungsreihe.

1. Be. 2. Epp. 3. Kü. 4. Mu. 5. Un. 6. Fe. 7. Fau. 8. Bru. 9. Lu. 10. Pfei. 11. En. 12. Sta. 13. Wa. 14. Ko. 15. Me. 16. Dö. 17. Wo.

Auch dieses Mal behielten nicht alle Versuchspersonen im Vergleich zum vorausgehenden Jahr ihre Plätze inne. Es zeigt sich das wieder am besten in der Gegenüberstellung der Plätze für die einzelnen Versuchspersonen:

	Be.	Epp.	Kü.	Mu.	Un.	Fe.	Fau.	Bru.	Lu.	Pfei.	En.	Sta.	Wa.	Ko.	Me.	Dö.	Wo.
6. Kl.	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.
5. Kl.	1.	2.	3.	4.	6.	5.	7.	9.	10.	11.	8.	12.	14.	13.	15.	16.	17.
					+1	−1		+1	+1	−1	−3		+1	−1.			

Die Versuchsperson En., die infolge von Kränklichkeit in der 5. Klasse um 3 Plätze zurückkam, fiel nochmals vom 8. zum 11. Platz, also wieder um 3 Nummern. Bei den übrigen Mädchen beträgt die Änderung überall nur eine Stufe; es sind die naturgemäßen Verschiebungen, die hier vorliegen. Von ihnen machte sich im Unterricht das Hinaufrücken der Versuchsperson Un. im Laufe des Jahres besonders bemerkbar; die Schülerin nahm sichtlich an Reife zu, was sich unter anderem in der steigenden Lust an der Privatlektüre deutlich zeigte. Sicher könnten

wir bei ihr für das folgende Jahr ein weiteres Aufrücken erwarten. Äußere Umstände, die wie bei der 5. Klasse hätten von Einfluß werden können, sind in der 6. nicht zu konstatieren gewesen. Während von der 4. zur 5. Klasse nur 3 Versuchspersonen ihre Plätze behaupteten, sind es von der 5. zur 6. schon 9 Versuchspersonen, die ihre Nummer behielten, worin sich die fortschreitende Konsolidierung deutlich zu erkennen gibt.

Die Schlüsse, die wir aus unseren Kurven am Anfang gezogen, haben sich als richtig erwiesen: je höher die Versuchspersonen im Alter steigen, um so konstanter werden unsere Begabungsreihen und diese Tatsache wäre undenkbar, wenn nicht wieder die Methode vollkommen zu Recht bestünde, die wir bei der Festsetzung des Begabungswertes der einzelnen Versuchspersonen angewandt haben.

3. Unsere Versuchspersonen nach ihrem Vorstellungstypus (V.-T.)

Die besprochene Rangordnung in der Begabung gibt im allgemeinen die Leistungsfähigkeit der Versuchspersonen im Verhältnis zu einander an. Zur eigentlichen geistigen Charakteristik unserer Versuchspersonen kann es uns aber wertvoll sein, auch zu wissen, welcher Art das Sinnesmaterial ist, mit welchem die einzelne Versuchsperson arbeitet. Wir nennen die Art und Weise, in welcher die Persönlichkeiten die sinnlichen Inhalte zum Bewußtsein bringen, den sensorischen Grundcharakter oder den Vorstellungstypus (V.-T.). Das durch den V.-T. bezeichnete Prävalieren bestimmter, z. B. der visuellen Elemente wird nicht allein zur Grundlage besonderer Arten von Gedächtnissen (Spezialgedächtnissen); es wird auch nach den Untersuchungen von Lobsien[1]) und Dürr-Borst[2]) von Einflus auf die Treue des Gedächtnisses überhaupt und es ist daher möglich, daß es sich auch von Einfluß auf unsere Arbeitstypen erweist. Die geistige Arbeit, wie sie in unseren Aufsätzchen zu leisten ist, ist eine Stellungnahme zu den durch das Thema angeregten Inhalten; es sind deshalb auch mehr die inhaltlichen Vorstellungen, die hiebei in Betracht kommen.

In dieser Erkenntnis haben wir von unseren Versuchspersonen in den 3 Klassen den Sachtypus festgestellt, der uns einen Aufschluß über die

1) Lobsien Aussage und Wirklichkeit bei Schulkindern. Beiträge z. Psych. d. Aussage. 2. Heft. 1903. — Über Psychologie der Aussage. Ztschr. f. päd. Psycholog. VI. Jahrg. 1904. Heft 3 u. 4.

2) Maria Dürr-Borst Die Erziehung der Aussage uud Anschauung der Schulkinder. Die experimentelle Pädagogik. III. Bd. Heft 1. Seite 15.

LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA

Natur des Sinnesmaterials geben soll, dessen sich die einzelnen Individuen im Vorstellen bedienen; der sprachliche V.-T., die individuelle Art des Auffassens und Behaltens der Wörter und Wortzusammenhänge hat sich nach den bisherigen Untersuchungen mehr von Bedeutung für die assoziativen Vorgänge des Bewußtseins gezeigt und ist daher für uns, soweit er nicht mit unserem sachlichen Typus zusammenfällt, von geringerem Interesse. Den V.-T. unserer Versuchspersonen in den 3 Klassen haben wir in einer besonderen Untersuchung, die wir in unserer Arbeit „Über Vorstellungstypen“ [1]) in ihrem ganzen Umfange wiedergegeben haben, festgestellt. Die folgende Tabelle bringt die Typen bezw. Typenkomplexe, die sich für die Versuchspersonen in den verschiedenen Klassen ergeben haben.

Tabelle 1.

IV. Klasse:		V. Klasse:		VI. Klasse:	
Vpn.	V.-T.	Vpn.	V.-T.	Vpn.	V.-T.
1. Be.	V.	1. Be.	V.-K.	1. Be.	K.-V.
2. En.	A.	2. Epp.	A.	2. Epp.	V.-A.
3. Mu.	A.-K.	3. Kü.	K.-A.	3. Kü.	K.-A.
4. Bru.	A.-V.	4. Mu.	K -A.	4. Mu.	K.-A.
5. Ge.	V.-K.	5 Fe.	K.	5. Fe.	A.-K.
6. Kü.	K.	6. Un.	A.-V.	6. Un.	V.-A.
7. Epp.	A.	7. Fau.	V.-A.	7. Fau.	A.
8. Pfei.	V.-K.	8. En.	A.	8. Pfei.	V.
9. Wa.	V.-A.	9. Bru.	V.	9. Bru.	V.
10. Fri.	K	10. Ma.	K.-A.	10. Lu.	V.
11. Ro.	A.-K.	11. Lu.	V.-K.	11. Kö.	A.
12. Ko.	K.-A.	12. Ge.	V.-K.	12. Sta.	V.-K.
13. Schö.	V.-K.	13. Pfei.	V.	13. En.	V.-K.
14. Mi.	V.	14. Fri.	V.	14. Wa.	K.
15. Wa.	V.-A.	15. Sta.	K.-V.	15. Me.	V.
		16. Ko.	K.-A.	16. Dö.	K.-A.
		17. Wa.	V.	17. Wa.	K.
		18. Me.	A.-K.		
		19. Dö.	A -K.		
		20. Wa.	K.-A.		

Hiernach gehört in der IV. Klasse die Versuchsperson Be. dem visuellen, En. dem akustischen und Mu. dem akustisch-kinästhetischen V.-T. an d. h. sie bedienen sich im sachlichen Vorstellen im Vergleich zu den übrigen Versuchspersonen vorzugsweise der visuellen, akustischen oder der akustischen und kinästhetischen Elemente.

Bei der Gegenüberstellung der Typen derjenigen Versuchspersonen, die in je zwei aufeinanderfolgenden Klassen die gleichen waren, zeigte

1) „Über Vorstellungstypen“ vom Verf. Pädagog. Monographien Band II. S. 86—114.

sich, daß die V.-T. zum großen Teil die gleichen blieben und zwar von der V. zur VI. Klasse mehr als von der IV. zur V. Diese mit dem Alter sich steigernde Beständigkeit unserer Typen ist uns eine Gewähr dafür, daß es uns gelungen ist, unsere Versuchspersonen inbezug auf ihren sensorischen Grundcharakter richtig zu charakterisieren. Die aufgefundenen V.—T. haben sich als wirklich vorhandene individuelle Besonderheiten von relativ beständigem Charakter erwiesen und deshalb ist nicht ausgeschlossen, daß sie bei der Bearbeitung unserer Aufgaben, an der doch die Gesamtpersönlichkeit unserer Versuchspersonen beteiligt ist, nicht ohne Einfluß und damit auch nicht ohne Bedeutung für unsere Arbeitstypen bleiben werden.

4. Unsere Versuchspersonen nach ihrem Interessentypus.

Die Vorstellungstypen beziehen sich auf gewisse Elemente des seelischen Lebens, auf die Vorstellungen; von der charakteristischen Betätigung dieses Lebens können sie uns indes noch nichts sagen. Sie bezeichnen das Material, mit dem wir uns das Gesamtbild der geistigen Persönlichkeit nach Art der Mosaikbilder dargestellt denken können, damit ist uns aber noch nicht gegeben, welches die charakteristischen Züge sind, die diesem Bilde den bestimmten Ausdruck verleihen. Ins Dynamische übersetzt, können wir das auch so ausdrücken, daß wir sagen, die Vorstellungstypen geben uns an, von welcher Art der sinnlichen Beschaffenheit der Stoff im einzelnen ist, mit dem die Seele arbeitet, während sie uns aber von der Art, wie er vorzugsweise verarbeitet wird, nichts verraten können. Von zwei Individuen, die z. B. dem visuellen Vorstellungstypus angehören, kann das eine eine nüchterne Natur sein, die sich in ihrem Wahrnehmen und Denken strenge an die Sache hält, das andere dagegen ebenso leicht ein Phantast, der geneigt ist, die Wirklichkeit ganz zu übersehen. Ersteres beobachtet und denkt visuell, dieses phantasiert in den gleichen Elementen. Sie bedienen sich derselben Vorstellungselemente, die Richtung ihrer geistigen Betätigung aber ist eine grundverschiedene. Und gerade diese Verschiedenheit ist für das Individuum so tiefgreifend, daß sie für unser Problem die größere Bedeutung aufweist.

Wir schreiben die individuelle Vorliebe für eine gewisse Art der Betätigung der Aufmerksamkeit für das betreffende Gebiet zu. Sie besteht in einer Bereitschaft für bestimmte Inhalte, die durch eine günstige, durch die ganze Vergangenheit des Bewußtseins determinierte Konstellation für diese Stoffe gegeben ist. Darnach besitzen wir für alles das, was seinem Inhalte nach eine gewisse Ähnlichkeit mit unserem Innenleben zeigt, eine

Prädisposition. Vermöge derselben nehmen wir das Neue leichter auf und verfügen auch in der Folge über dasselbe mit größerer Sicherheit, weshalb der Akt einer solchen Apperzeption für uns mit dem Gefühl der Lust verbunden ist. Ein solches lustbetontes Apperzipieren nennen wir Interesse haben. Es ist eine Funktion unseres ganzen Subjekts, ein Spiegel unserer Persönlichkeit. Das individuelle Interesse zeigt sich in der Auswahl der größeren psychischen Komplexe, mit denen man sich mit Vorliebe beschäftigt; der Vorstellungstypus vollzieht an diesen Inhalten wieder eine speziellere Selektion, indem nach ihm das zum Bewußtsein kommt, was ihm seinem sensorischen Charakter nach entspricht. Wenn also der Vorstellungstypus das Einzelmaterial bezeichnet, aus dem sich das Bild einer Persönlichkeit zusammensetzt, so ist es das Interesse, das die Züge dieses Bildes bestimmt[1]). Uns interessiert das, was unserer persönlichen Eigenart entspricht. Wir können deshalb von dem Charakter des Stoffes, für den Interesse gezeigt wird, auf den Charakter dieses letzteren schließen. Damit ist uns die Möglichkeit gegeben, das Interesse, das unsere Versuchspersonen hauptsächlich zeigen, einigermaßen zuverlässig bestimmen zu können. Während wir uns sonst auf gelegentliche Beobachtungen und Mitteilungen der Eltern, deren Unzuverlässigkeit gerade in diesem Punkte leicht erklärlich ist, beschränken müßten, können wir nun unsere Versuchspersonen absichtlich und planmäßig veranlassen, ihre Vorliebe für diesen oder jenen Stoff zu zeigen und so in gewissem Sinne experimentell der Frage näher treten.

Eine gute Gelegenheit hiezu bot sich dem Verf. in der Art, wie er schon seit Jahren in seiner Klasse das Memorieren von Gedichten betreibt. Neben den vorgeschriebenen poetischen Stoffen, die klassenmäßig behandelt werden müssen, dürfen sich die Mädchen solche noch selbst auswählen, die dann in besonderen Stunden zum Vortrag gebracht werden. Durch diese Einrichtung glaubt Verf. sowohl dem Wesen der Dichtung als auch den Charakteren der einzelnen Schülerinnen mehr gerecht werden zu können. Die Lust, mit der solche Gedichte gelernt und die Freude, mit der sie vorgetragen werden, zeugten bisher für die Trefflichkeit dieser Übung; selten stockt ein Kind bei solch' einem Wahlgedicht, der Vortrag ist, wenn nicht besser, so doch natürlicher als bei den Klassengedichten. Als Auswahl dient die Zahl der Gedichte, die der Lehrer im Verlauf des Unterrichts bei gegebener Gelegenheit angibt und vorträgt, oder es werden die Bücher

1) Über das funktionelle Verhältnis zwischen Interesse und Vorstellungstypus siehe die Arbeit des Verf. „Über Vorstellungstypen", Seite 118 ff.

des Hauses, besonders die Schulbücher älterer Geschwister, zur Ausbeute herangezogen. Bald konnte Verf. bemerken, daß einzelne Mädchen immer eine gewisse Art von Gedichten, z. B. solche mit vorzüglich religiös-erbaulichem oder heiterem Charakter, bevorzugten. Dagegen fehlte es aber auch an einigen wenigen nicht, welche sich schwer zu einem Gedicht selbst entschließen konnten; es geschah dies nicht aus Faulheit, denn es war eine der fleißigsten Schülerinnen unter ihnen, sondern wohl aus dem Grunde, daß sie keine besondere Vorliebe für irgend eine Dichtung empfanden. Eines dieser Mädchen sagte auf Befragen hin, daß es ihr ganz gleich sei, welches Gedicht sie lernen solle. Sie trugen gewöhnlich eines der Gedichte vor, die in der Klasse gelernt wurden und die wir im Unterschiede zu den Wahlgedichten „Pflichtgedichte" nennen wollen. Von den Wahlgedichten hat sich im Laufe jedes Trimesters für die Mehrzahl der Schülerinnen immer je eine kleine Zahl ergeben; am Schlusse jedes Termins veranlaßte Verfasser die Mädchen auf einem Blättchen Papier anzugeben, welches von den gelernten Gedichten sie am liebsten hersagen würden, und so ergaben sich für unsere Versuchspersonen in den drei Jahrgängen je $3 \times 3 = 9$ „Lieblingsgedichte".

Auch an der Hand der „Lieblingslektüre" können wir an die Bestimmung des Interesses unserer Versuchspersonen gehen. Ein Buch gefällt, interessiert uns, wenn die Assoziationen, die die Wörter und Sätze beim Lesen in uns veranlassen, sich leicht vollziehen d. h., wenn der Inhalt uns nicht fremd ist, sondern mannigfache Beziehungen zu unserem geistigen Besitz aufweist. Muß also die Lektüre diesem letzteren mehr oder weniger entsprechen, so bleibt umgekehrt das Gelesene aber auch nicht ohne Einfluß auf unseren eigenen psychischen Vorrat. Darin besteht ja das Wesen der Apperzeption, daß nicht allein die Apperzeptionsmassen auswählend auf das zu Apperzipierende einwirken, sondern das aufgenommene Neue auch wieder jenen alten Besitzstand in eben derselben Weise beeinflußt. Auf der sich so vollziehenden allmählichen Umwandlung der psychischen Persönlichkeit durch die Apperzeption ist jeder Bildungsfortschritt gegründet. Der Lesestoff ist daher in doppelter Beziehung für uns von Bedeutung. Seine Auswahl verrät einerseits das Interesse der Leser und anderseits bleibt er selbst nicht ohne Einfluß auf dieses. So wird die Freude an Märchen ein besonderes Vorwalten der Phantasie verraten, das ausschließliche Lesen solcher Stoffe aber wieder zur weiteren Ausbildung und Verstärkung dieser Seelenfunktion beitragen. Wir können so in Anlehnung an das bekannte Wort wohl sagen: „Sage mir, was du liest und ich will dir sagen, wer du bist". „O diese lieben Bücher!", sagt der Dichter

Richepin, „alles was ich Gutes, Edles habe, kommt mir von ihnen und alles, was ich wert bin, wenn ich etwas wert bin“. Der Einfluß der schlechten Lektüre läßt sich bei den meisten jugendlichen Verbrechern direkt nachweisen; er tritt hier nicht selten mit der Macht der Suggestion auf, wie uns die Geschichte des 13-jährigen Muttermörders Robert Coombes beweist[1]). Die Klassen, denen unsere Versuchspersonen angehören, entnahmen ihre Lesestoffe der ansehnlichen Schülerbibliothek, dem Bücherschatz des Hauses und zum Teil erbaten sich die Schüler Bücher vom Lehrer, wenn dieser bei Gelegenheit des Unterrichts auf solche aufmerksam machte. Die Auswahl war also auch dieses Mal nicht zu beschränkt; eher als ein Zuwenig glaubt Verf. ein Zuviel auf diesem Gebiete im Interesse der Bildung des Kindes beklagen zu müssen. Um den Geschmack, welchem die Mädchen bei der Wahl ihrer Bücher folgen, feststellen zu können, wurde ihnen am Ende jedes Trimesters die Aufgabe gestellt, die Bücher oder Geschichten, welche sie am liebsten gelesen hätten, auf einem Blatte Papier zu notieren. Der Zweck der Aufzeichnung brauchte nicht besonders verdeckt zu werden, weil die Kinder von den Wahlgedichten her wußten, daß sie nicht darnach beurteilt wurden, und nach dem bisherigen Verhalten des Lehrers die Überzeugung hatten, daß dieser allen ihren Büchern gegenüber das gleiche Interesse an den Tag legt. Es war also für Motive, die versuchsstörend hätten wirken können, bei den Kindern keine Veranlassung gegeben. Da die Enquete in jeder unserer drei Klassen veranstaltet wurde, so ergaben sich wie bei den Lieblingsgedichten für unsere Versuchspersonen im ganzen je $3 \times 3 = 9$ „Lieblingsbücher“.

Wie jedes Kind sein Lieblingsbuch, so hat es auch in der Regel sein Lieblingsfach. Schon in den unteren Klassen kann der Lehrer an der Physiognomie der einzelnen Kinder erkennen, mit welchen Gefühlen sie beim Stundenwechsel dem kommenden Fach entgegensehen. In dieser Auswahl zeigt sich ebenfalls die Richtung des persönlichen Interesses, sodaß wir auch hier einen Rückschluß auf den Ckarakter desselben machen können. So wird ein phantasiebegabtes und gefühlsreiches Kind wohl selten eine Vorliebe für Rechnen zeigen; sein Lieblingsfach wird vielmehr in der Reihe der Gesinnungsfächer (Religion, Geschichte, Märchen und Sagen) zu suchen sein, denn in ihnen findet seine besonders ausgeprägte Gefühlsseite eine reichlichere Nahrung und die Gestaltungskraft seiner Phantasie ein größeres Feld der Betätigung. Die Erhebungen nach dieser Richtung hin wurden je nach den Tri-

1) D. Morrison, Der Muttermörder Coombes. In der Zeitschr. „Die Kinderfehler“, herausgeg. von J. Trüper. I, S. 12—19.

mesterprüfungen vorgenommen, um hiedurch den Kindern jegliche Meinung zu nehmen, als handelte es sich dabei um eine Qualifikation; auch bemühte sich Verf. schon vorher, in keinerlei Weise auf die besondere Bedeutung dieses oder jenes Faches hinzuweisen, sondern ein möglichst gleiches Interesse für alle Disziplinen an den Tag zu legen, sodaß eine Beeinflussung der Wahl auch hier nicht gut anzunehmen ist. Die Frage lautete dieses Mal: Welches Fach habt ihr am liebsten? Ihr ging eine Wiederholung sämtlicher Fächer am Stundenplan voraus, um für die ziemliche Anzahl derselben eine möglichst gleichartige äußere Bedingung zu schaffen; zu dieser Versuchsvorbereitung wurde ein unauffälliger Anlaß gegeben. Von den Versuchspersonen, welche in den beiden Klassen zu unseren Untersuchungen zugezogen wurden, ergaben sich auch hier wieder je $3 \times 3 = 9$ Daten, die sich auf „Lieblingsfächer“ bezogen.

Die folgende Tabelle 2 zeigt uns, welche Auswahl die 15 Versuchspersonen der 4. Kl. auf den 3 soeben gekennzeichneten Gebieten getroffen haben:

Tabelle 2.

Namen:	Lieblingsgedichte:	Lieblingslektüre:	Lieblingsfächer:
Be.	's Nachtessa, Dialektdichtung v. Fr. Keller. Dar Tanzbar, Dialektdichtung v. Konrad. Ein lustiges Stücklein aus der Schule v. ?	Aus fränk. Gauen hrsg. v. BezirkslehrervereinWürzburg I. Blumen u. Sterne v. Gerok. Tausend und eine Nacht (Märchensammlung).	Geographie. Geographie. Turnen.
En.	Pflichtgedicht. Pflichtgedicht. Pflichtgedicht.	Lesebuch. Bibl. Geschichte. Lesebuch.	Rechnen. Rechnen. Geographie.
Mu.	Ins Himmelreich v. Robert Albrecht. Das Karasell, Dialektdichtung v. A. Ruckert. Ins Himmelreich v. Robert Albrecht.	Robinson. Rosa von Tannenburg v. Chr. von Schmid. Das Blumenkörbchen v. Chr. von Schmid.	Bibl. Geschichte. Naturkunde. Rechnen.
Bru.	Der betrogene Teufel v. Rückert. Die wandelnde Glocke v. Goethe. Das Gewitter v. Schwab.	Auerbachs Kinderkalender. Kleine Ursachen, große Wirkungen (Erzählungen v. Luise Anklam). Auerbachs Kinderkalender.	Geographie. Religion. Geographie.
Ge.	Die Hungrigen v. Krause. Schwarz und Weiß v. Fedora Lücken. Vom Büblein auf dem Eise v. Rückert.	Kinderlust v. Frieda Schanz. Der Jugendgarten (Kinderzeitschrift). Kindergruß v. Ottilie Wildermuth.	Lesen. Turnen. Turnen.

Namen	Lieblingsgedichte	Lieblingslektüre	Lieblingsfächer
Kü.	Das Gewitter v. Schwab. Um a Busserl, Dialektdichtung v. ? Das Gewitter v. Schwab.	Für alle Welt (Zeitschr.). Das Buch für alle (Zeitschr.). Das Buch für alle (Zeitschr.).	Geographie. Rechnen. Geographie.
Epp.	Der Glockenguß zu Breslau v. Müller. Von des Kaisers Bart v. Geibel. Von des Kaisers Bart v. Geibel.	Robinson. Robinson. Ben Hur v. Wallace.	Geschichtenerzählen. Rechnen. Geschichtenerzählen.
Pfei.	An die Jugend v. Teipel. An die Jugend v. Teipel. Von des Kaisers Bart v. Geibel.	Andersens Märchen. Hänsel u. Gretel v. Humperdinck. Gartenlaubebilderbuch (Zeitschrift).	Bibl. Geschichte. Bibl. Geschichte. Turnreigen.
Wa.	Die Gottesmauer v. Brentano. Wenn du noch eine Mutter hast v. Kaulisch. Die Versuchung v. Reinick.	Rosa von Tannenburg v. Chr. von Schmid. Rosa von Tannenburg v. Chr. von Schmid. Rosa von Tannenburg v. Chr. von Schmid.	Bibl. Geschichte. Bibl. Geschichte. Naturkunde.
Fri.	Der lachende Hirtenknabe v. Vogel. Der Kirschkern v. Anast. Grün. Der Kirschkern v. Anast. Grün.	Bechsteins Märchen. Tausend u. eine Nacht. Die Sagen des klass. Altertums v. G. Schwab.	Religion. Religion. Geschichtenerzählen.
Ro.	Der reichste Fürst v. Just. Kerner. Die wandelnde Glocke v. Goethe. Der reichste Fürst v. Just. Kerner.	Robinson. Lesebuch für höhere Lehranstalten. Lesebuch für höhere Lehranstalten.	Turnen. Turnen. Geographie.
Ko.	Die Versuchung v. Reinick. Die traurige Geschichte vom dummen Hänschen v. A. Löwenstein. Der reichste Fürst v. Just. Kerner.	Lesebuch. Robinson. Lesebuch.	Naturkunde. Geographie. Rechnen.

u. s. w.

Die hier aufgeführten Lieblingsgedichte und Lieblingsbücher haben wir ihrem Inhalte nach in folgende Gruppen gebracht:

A. Gedichte und Bücher mit kindlichem Inhalte (spezif. Jugendschriften):

1. Die Hungrigen v. Krause.
2. Schwarz und weiß v. Feodora Lücken.
3. Kinderlust v. Frieda Schanz.

4. Kindergruß v. Ottilie Wildermuth.

B. Erzählende Gedichte und Bücher:
1. Von des Kaisers Bart v. Geibel.
2. Der betrogene Teufel v. Rückert.
3. Die wandelnde Glocke v. Goethe.
4. Der Glockenguß zu Breslau v. Müller.
5. Vom Büblein auf dem Eise v. Rückert.
6. Die traurige Geschichte vom dummen Hänschen v. Löwenstein.
7. Die Riesen und die Zwerge v. Rückert.
8. Der reichste Fürst v. Just. Kerner.
9. Das Erkennen v. Max Vogl.
10. Robinson (Defoe).
11. Kleine Ursachen, große Wirkung v. Luise von Anklam.
12. Ben Hur v. Wallace.
13. Bibl. Geschichtenbuch.
14. Die Versuchung v. Reinick.

C. Populär wissenschaftliche und belehrende Bücher:
1. Die verschiedenen Lesebücher realistischen Inhalts.
2. Belehrende Zeitschriften, wie Jugendlust, Auerbachs deutscher Kinderkalender, Für alle Welt, Buch für Alle, Gartenlaube-Bilderbuch, Jugendgartenlaube.

D. Gedichte heiteren, humorvollen Inhaltes:
1. Die Dialektdichtungen: sNachtessa v. Fr. Keller, Dar Tanzbar v. Konrad, Das Karasell v. Aloys Ruckert, Um a Busserl v. ?, Ein lustigs Stücklein aus der Schule v. ?
2. Ins Himmelreich v. R. Albrecht.
3. Der lachende Hirtenknabe v. Vogel (Fliegende Blätter).
4. Der Kirschkern v. Anast. Grün.
5. Aus fränk. Gauen (Sagen und Dichtungen) herausgeg. v. Bezirkslehrerverein Würzburg I.

E. Bücher phantasievollen Inhalts:
1. Die verschiedenen Märchenbücher.
2. Die Sagen des klass. Altertums v. G. Schwab.
3. Hänsel und Gretel v. Humperdinck.

F. Gedichte episch-dramatischen Inhalts:
1. Das Gewitter v. G. Schwab.

G. Gedichte lyrischen Inhalts:
1. Blumen und Sterne v. Gerok.

H. Gedichte und Bücher ethisch-religiösen Inhalts:
1. An die Jugend v. Teipel.
2. Die Gottesmauer v. Brentano.

3. Wenn Du noch eine Mutter hast v. Kaulisch.
4. Der reiche Mann von Köln v. Geibel.
5. Das Blumenkörbchen v. Chr. von Schmid.
6. Die Rosa von Tannenburg v. Chr. von Schmid.

Nachdem die Bücher und Gedichte in dieser Weise klassifiziert waren, galt es das Interesse näher zu bezeichnen, das die Versuchspersonen durch die Bevorzugung der einzelnen Gruppen bekundet haben. Hatten wir bei der Klassifikation unser Augenmerk auf den Inhalt als solchen zu richten, so war nunz u untersuchen, welche Seitedes Seelenlebens durch die einzelnen Arten von Inhalten in erster Linie angesprochen werden können, um so die literarische in eine psychologische Wertung überzuführen. Es liegt in der Natur der Sache, daß diese nähere Bestimmung des Interesses nur eine ganz allgemeine sein konnte; wir begnügten uns damit, festzustellen, ob die Stoffe mehr die sinnliche und intellektuelle, die objektive Seite, oder mehr die emotionelle, subjektive Seite in erster Linie zu affizieren vermochten, und sahen demgemäß zu, welche Gruppen mehr auf ein objektives und welche mehr auf ein subjektives Interesse bei der Versuchsperson schließen ließen.

Nach diesem Gesichtspunkt betrachtet, tragen die 3 ersten Gruppen offenbar einen mehr objektiven Charakter. So behandeln die kindlichen Gedichte und spezifischen Jugendschriften unter A rein äußerliche Begebenheiten und Situationen aus dem Kindesleben, ohne weitere Vertiefung. Es sind zum Teil kindische Machwerke, jeglichen Kunstwertes bar. Das Gefallen an ihnen weist auf eine noch tiefe Stufe in der Entwicklung des ästhetischen Genießens hin; das Interesse begnügt sich hier an der raumzeitlichen Aufeinanderfolge, eine Einfühlung mag hiebei selten mit in Frage kommen. Einen reicheren Inhalt zeigen dagegen die mit B bezeichneten Gedichte und Bücher. Doch treten bei ihrem epischen Charakter auch hier die äußeren Ereignisse und bei den Personen die Handlungen mehr als Fühlen und Wollen hervor. Der Genuß an diesen Dichtungen wird deshalb ebenfalls weniger in einem inneren Miterleben als in einer Befriedigung des im kindlichen Alter stark vorwiegenden Stoffhungers bestehen. Auch die unter C aufgeführten Bücher wenden sich gemäß ihres realistischen Inhaltes in erster Linie an die objektive Auffassung. Ebenso können wir den in der Tabelle vorkommenden „Pflichtgedichten“ eine objektive Bedeutung zusprechen. Die Versuchspersonen verraten durch ihre Angabe eine gewisse Anspruchslosigkeit auf dem Gebiete der literarischen Genüsse, was wohl darauf zurückgeführt werden kann, daß ihr Innenleben eine noch zu geringe Ausprägung erfahren hat. Sie machen infolgedessen noch keine eigenen Ansprüche und sind zufrieden mit dem, was sie vorgesetzt bekommen.

Es bestätigen uns das die Notizen, die sich Verf. bei gelegentlichen Aussagen und auf Grund von Nachfragen bei den Eltern machte, und die im folgenden immer zu Rate gezogen werden sollen, wo sich Fälle ergeben, in denen es zweifelhaft sein könnte, ob wir von einem subjektiven oder objektiven Verhalten der Versuchspersonen sprechen sollen. Die schon angeführte Angabe der Versuchsperson En., daß es ihr ganz gleich sei, welches Gedicht sie lerne, verrät ohne Zweifel eine große Indifferenz und läßt nicht auf eine besondere innere Erfassung des Memorierten schließen. Wir können solchen Versuchspersonen, die keine Vorliebe für ein Gedicht oder ein Buch zeigten, weil sie beim Vortragen und Lesen innerlich nicht viel engagiert sind, deshalb nur ein äußeres, objektives Interesse zusprechen.

Die Gedichte und Bücher der 5 letzten Gruppen wenden sich im Gegensatz zu denen der 3 ersten mehr an das Gemüt, die Phantasie und das religiös-ethische Empfinden. Daß sie bevorzugt werden, setzt voraus, daß diese Seiten des Seelenlebens bei den Versuchspersonen relativ gut entwikkelt sind. Nur ein reiches Gemüt kann humorvoll sein, und einen Genuß an humoristischen Dichtungen kann sicher nur der haben, der sich in ihre Personen und Situationen vollständig einzufühlen vermag. Die Freude an Märchen und Sagen ist nur möglich, wenn soviel Phantasie vorhanden ist, daß der Flug des Dichters mitgemacht werden kann, und daß lyrische, dramatische und religiöse Stoffe nur auf ein entwickeltes Gefühlsleben eine volle Wirkung auszuüben vermögen, beweist uns die Tatsache, daß sie im Leben des Individuums im allgemeinen erst im reiferen Alter vorgezogen werden und in der phylogenetischen Entwicklung immer in späteren Epochen ihre entsprechenden Dichtungsformen hervorbringen. Das Interesse, das unsere Versuchspersonen in der Auswahl dieser Stoffe bekundeten, können wir wohl als ein s u b j e k t i v e s charakterisieren.

Wenden wir unseren Gesichtspunkt auf die einzelnen Unterrichtsfächer an, die von unseren Versuchspersonen als Lieblingsfächer [1]) bevorzugt wurden, so können wir ebenfalls im allgemeinen wohl sagen: es deuten auf

ein objektives Interesse die Realien:	ein subjektives Interesse die Gesinnungsfächer:
Rechnen,	Religion,
Naturkunde,	Bibl. Geschichte,
Weibliche Handarbeit,	Märchen, Sagen und
Turnen.	Geschichten.

1) L. W. Stern gibt unter dem Titel „Über Beliebtheit und Unbeliebtheit der Schulfächer“ einen sehr instruktiven Bericht über ähnliche Untersuchungen, die an 2700

Bei dieser Klassifikation ist jedoch nicht zu verhehlen, daß es besonders bei Angabe der Fächer wie Religion, Bibl. Geschichte und Geschichten (es sind unter letzteren Erzählungen verstanden, die bei passender Gelegenheit zur Belebung und Illustrierung des Unterrichts gegeben werden) nicht selten recht zweifelhaft ist, ob diese Gegenstände nur wegen ihres erzählenden Charakters, also wegen eines mehr äußerlichen Momentes, vorgezogen werden, oder ob sie wirklich um des Gesinnungswertes, den sie besitzen, interessieren. Es ist möglich, daß der einen Versuchsperson eines der Fächer aus diesem, einer anderen aus jenem Grunde ein Lieblingsfach geworden ist. Der Goethesche Ausspruch besteht hier sicher mit entsprechender Abänderung zu Recht: Wenn zwei dasselbe wählen, so ist es noch nicht dasselbe für sie. In

---

Schülern und Schülerinnen verschiedener Schulgattungen ausgeführt wurden (Zeitschrift für Päd. Psychologie. III. Jahrg. 1905). An die Versuchspersonen wurde die Frage gestellt: „Welches Fach (welche Stunden) hast Du (haben Sie) am liebsten?", worauf sie dann ihre Antworten auf einen Zettel ohne Namensangabe niederschrieben. Der Name war nicht notwendig, weil bei diesen Untersuchungen die einzelne Versuchsperson als solche weiter nicht mehr in Frage kam; die Anonymität ist aber in versuchstechnischer Beziehung hier nicht unwesentlich, weil dadurch die Versuchspersonen sicher sind, daß ihre Wahl für sie nicht nachteilig werden könnte. Der Umstand wurde auch in unseren Versuchen, die, soweit sie sich auf die 4. Klasse beziehen, schon ein Jahr vor den Sternschen ausgeführt wurden, beachtet. Um aber das Verhalten der einzelnen Versuchspersonen, denn um dieses handelte es sich bei uns, sicher feststellen zu können, wurden die Zettel genau der Reihe nach eingesammelt und hinterher mit dem betreffenden Namen von dem Versuchsleiter bezeichnet. Aus der Statistik Sterns ergab sich deutlich, daß die Lehrerpersönlichkeit, die Methode und der spezielle Lehrstoff Faktoren sind, welche die Ergebnisse sehr stark zu beeinflussen imstande sind. Da es sich bei unseren Untersuchungen für alle Versuchspersonen um denselben Lehrer, die gleiche Methode und den gleichen Lehrstoff handelt, so hatten wir die angeführten Störungen nicht zu befürchten. Noch in einem anderen Punkte unterscheiden sich unsere Versuche von denen, über welche Stern referiert. Man wollte dort untersuchen, wie sich bestimmte Altersstufen, die Geschlechter, die verschiedenen Schularten und schließlich die Stadt- und Landkinder in Bezug auf die aufgeworfene Frage verhalten, um das in jedem dieser Fälle Typische festzustellen; ob hiezu neben der großen Zahl von Knaben und Mädchen auch eine genügende Anzahl von gleichen Altersklassen und Schularten zur Verfügung stand, soll nicht weiter untersucht werden; die Ergebnisse decken sich zum Teil mit denen ähnlicher Versuche von Lobsien. Uns dagegen kommt es darauf an, zu untersuchen, welche Fächer die einzelne Versuchsperson bevorzugt, um auf Grund unserer Befunde den Interessentypus jeder einzelnen Persönlichkeit bestimmen zu können. Sind bei Stern nnd Lobsien eine große Zahl von Versuchspersonen gleichen Alters, gleichen Geschlechts und gleicher Schulart nötig, um durch eine einmalige Prüfung Typisches zu ermitteln, so haben wir zu unserem Zwecke den einzelnen Versuchspersonen in mehrmaligen Untersuchungen Gelegenheit zu geben, ihre typische Interessenrichtung zu zeigen. Der großen Zahl von Versuchspersonen dort hat hier eine größere Anzahl von Versuchen zu entsprechen.

vielen solchen zweifelhaften Fällen können uns unsere Notizen eine Aufklärung geben. So hat Verf. z. B. bei Mu. des öftern schon bemerkt, wie ihr bei Bibl. Erzählungen, besonders bei eindrucksvollen Partien, wie sie unter anderen die Josephsgeschichte bringt, die Thränen in die Augen getreten sind; Pfei. zeigte immer eine besondere Aufmerksamkeit, wenn es auf der Stufe der Vertiefung galt, sich in das Handeln der Personen zu vertiefen, Vergleiche zu ziehen und ethische Urteile zu gewinnen. Bei beiden Versuchspersonen ist auf Grund dieser Beobachtungen wohl anzunehmen, daß es der Gesinnungsgehalt ist, der die betreffenden Fächer besonders lieb gewinnen ließ. Dagegen zeigt En. nicht das geringste Interesse, wenn in der Bibl. Geschichte auf den Inhalt näher eingegangen wird, obwohl sie gut zu erzählen weiß. Sie ist eine gute Auswendiglernerin und die Mutter versichert, daß ihr das an sich schon einen Spaß mache. Wir werden unter diesen Umständen nicht fehl gehen, wenn wir hier das Interesse als ein objektives nehmen. Wo die Ungewißheit nicht durch derartige Aufzeichnungen gehoben werden kann, haben wir den Angaben in deren fernerer Behandlung nur dann einen Wert beizumessen, wenn sie mit anderen entschiedeneren Daten eine Übereinstimmung zeigen. Solche Fälle sind in der folgenden Tabelle durch Einklammerung kenntlich gemacht. Das Turnen wie auch die weibliche Handarbeit lassen sich als rein technische Fächer hinsichtlich unseres Einteilungsprinzipes nur schwer in die Reihe der anderen Disziplinen stellen. Bei ihnen können wir nur insofern von einem objektiven Charakter sprechen, als es bei beiden auf eine äußere, körperliche Übung abgesehen ist. Wo das Turnen als Reigen bevorzugt wird, mag nicht selten ein ästhetisches Gefallen vorliegen und es wäre dann, wenn die übrigen Versuchsergebnisse nicht dagegen sprechen, ein subjektives Interesse zu konstatieren.

Nachdem wir jede der 3 Angaben über Lieblingsgedichte, -bücher und -fächer darauf untersucht hatten, ob sie auf ein objektives oder ein subjektives Interesse der Versuchsperson schließen lassen, wurde für jede der 3 Sparten dasjenige als das überwiegende angesehen, welches unter den 3 Fällen zweimal vertreten war. Die Tabelle 3 zeigt uns, welches Ergebnis sich auf diese Weise in der IV. Klasse für jedes der drei Untersuchungsobjekte herausstellte. (Siehe Tabelle 3 Seite 59)

Aus den Angaben der 3 ersten Kolumnen dieser Tabelle wurde nun als Endresultat unserer Untersuchungen das Interesse gewonnen, welches wir als das für die betreffende Versuchsperson „typische“ anzusehen haben. Es wurde hiebei wieder wie bei der Feststellung des Interesses für die einzelnen Untersuchungsgegenstände verfahren. Das Interesse, welches sich bei zweien derselben zeigte, wurde an erster, das nur ein-

LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA

Tabelle 3.

Namen:	Charakter der Lieblingsgedichte:	Charakter der Lieblingslektüre:	Charakter der Lieblingsfächer:	Interessentypus bezw. -typenkomplex:
Be.	subj.	subj.	obj.	subj.-obj.
En.	obj.	obj.	obj.	obj.
Mu.	subj.	subj.-obj.	obj.-subj.	subj.-obj.
Bru.	obj.-(subj.)	obj.	obj.-(subj.)	obj.
Ge.	obj.	obj.	obj.	obj.
Kü.	subj.	obj.	obj.	obj.-subj.
Epp.	obj.	obj.	obj.-(subj.)	obj.
Pfei.	subj.-obj.	subj.-obj.	subj.	subj.-obj.
Wa.	subj.-obj.	subj.	(subj.)	subj.
Fri.	subj.	subj.	subj.	subj.
Ro.	obj.	obj.	obj.	obj.
Ko.	obj.	obj.	obj.	obj.
Schö.	obj.	obj.	obj.	obj.
Mi.	obj.-(subj.)	obj.	obj.	obj.
Wo.	obj.	subj.	subj.	subj.-obj.

mal vertretene an zweiter Stelle als Typus genommen. Neben den so entstandenen Typenkomplexen ergaben sich auch reine Typen, wenn sich für die Lieblingsgedichte, Lieblingsbücher und Lieblingsfächer immer dasselbe Interesse herausgestellt hatte. Die Interessentypen und -typenkomplexe für die einzelnen Versuchspersonen bringt die letzte Sparte unserer Tabelle.

Die Interessenversuche wurden mit den Versuchspersonen der V. Klasse in gleicher Weise wiederholt.

Wie bei der 4. Klasse wurde hierauf wieder zunächst eine literarische Gruppierung der angegebenen Lieblingsgedichte und Lieblingsbücher vorgenommen.

Es ergaben sich:

A. Gedichte und Bücher mit kindlichem Inhalt:
   1. Abenteuer zweier Liliputaner (Aus Auerbachs deutschem Kinderkalender).
   2. Die Buschmännchen v. Benzmann (Aus der „Kinderlust").

B. Erzählende Gedichte und Bücher:
   1. Der Taucher v. Schiller.
   2. Der Handschuh v. Schiller.
   3. Die Bürgschaft v. Schiller.
   4. Die Rosse von Gravelotte v. Gerok.
   5. Heinrich der Vogelsteller v. N. Vogl.
   6. Der Riese Goliath v. Matth. Claudius.
   7. Siegfrieds Schwert v. Uhland.

8. Das Grab im Busento v. Platen.
9. Wie Kaiser Karl Schulprüfung hielt v. Gerok.
10. Die Schlacht bei Zülpich v. Simrock.
11. Die Weltgeschichte v. Weber.
12. Das Schillerbuch (Eine Sammlung Schillerscher Balladen).
13. Bibl. Geschichte.
14. Robinson.
15. Das Lutherbüchlein.
16. Der Schulmeister und sein Sohn v. Caspari.
17. Schatzkästlein v. P. Hebel.
18. Der Lederstrumpf.
19. Das erste Schuljahr.

C. Populärwissenschaftliche und belehrende Bücher:
1. Lesebücher realistischen Inhaltes.
2. Belehrende Zeitschriften: Die Jugendlust, Auerbachs deutscher Kinderkalender.

D. Gedichte heiteren, humorvollen Inhaltes:
1. Schiller und Goethe v. Aloys Ruckert.

E. Bücher phantasievollen Inhaltes:
1. Die verschiedenen Märchenbücher.
2. Die Blumenmärchen v. Kreidolf.

F. Gedichte und Werke episch-dramatischen Inhaltes:
1. Gothentreue v. F. Dahn.
2. Erlkönig v. Goethe.
3. Monolog aus Wilhelm Tell v. Schiller.
4. Wilhelm Tell v. Schiller.

G. Gedichte und Bücher lyrischen Inhaltes:
1. Das Mädchen aus der Fremde v. Schiller.
2. Die bezauberte Rose v. Schulze.
3. Der Sommerabend v. Hebel.
4. Das Lied von der Glocke v. Schiller.
5. Das Erkennen v. N. Vogl.
6. Johannas Abschied (Monolog aus der Jungfrau von Orleans) v. Schiller.
7. Blumen und Sterne v. Gerok.
8. Töchteralbum v. Heydy.
9. Töchteralbum v. Thekla von Gumpert.
10. Mägdleins Dichterwald (Auswahl deutscher Gedichte für Mädchen v. Colshorn).
11. Schillers Werke.

H. Gedichte und Bücher ethisch-religiösen Inhalts:

1. Die Einladung v. Knapp.
2. Das Hufeisen v. Goethe.
3. Deutscher Rat v. Reinick.
4. Das Jesusbrünnlein v. Bube.
5. Ist denn der Herrgott tot? v. Sturm.
6. Die heil. Elisabeth v. Bechstein.
7. Mit Gott ans Werk v. Spitta.
8. Bestrafte Hartherzigkeit v. Chr. von Schmidt.
9. Das Kind des Steuermanns v. Gerok.

Es ist auffallend, daß Schiller so oft unter den Lieblingsautoren genannt ist. Die Schülerinnen haben anläßlich der 100-Jahrfeier seines Todestages in dieser Klasse besonders viel von ihm gehört und seine Werke zum Teil in die Hände bekommen. Daraus mag sich diese Erscheinung erklären. Die Versuchspersonen, welche „Wilhelm Tell", „Johannas Abschied" oder „Schillers Werke" im allgemeinen bevorzugten, gaben auf Befragen an, daß „alles so schön klinge" oder daß „es schön lautet"; es mögen also in erster Linie ästhetische Momente gewesen sein, welche hier zur Angabe dieser Dichtungen bewogen haben. Es wurden diese deshalb unter F. und G. eingereiht. Unter der letzteren Gruppe finden wir auch das Gedicht „Das Erkennen", das wir in der 4. Klasse als episch bezeichnet hatten. Die Versuchsperson Sta., welche es angab, bevorzugt dasselbe, weil es so „rührend" sei; sie bekundet damit, daß sie innerlich davon bewegt worden ist. Das Gedicht hatte für sie mehr lyrischen als epischen Charakter. Fassen wir die Gedichte und Bücher unter A—C und die unter D bis H zusammen, so können wir wieder sagen, daß jene im allgemeinen ein mehr objektives und diese ein mehr subjektives Interesse voraussetzen.

Auch die Versuche mit den Lieblingsfächern wurden in der V. Klasse wiederholt. Unter ihnen treten Lesen, Geschichte, Singen und Aufsatz neu auf. Daß Lesen als solches ohne jegliche nähere Angabe gefällt, deutet darauf hin, daß die betreffenden Versuchspersonen in Bezug auf den Lesestoff in keiner Weise besonders interessiert sind; sie finden am Lesen als Technik ihr Genüge. Da bei diesen Mädchen das Innenleben gewiß nicht sonderlich bei der Lektüre in Anspruch genommen wird, so haben wir Lesen zu unserem Zwecke zu den objektiven Fächern zu zählen. Geschichte tritt in der 5. Klasse als Unterrichtsfach zum ersten Mal auf und muß bei richtigem Betriebe als Gesinnungsfach betrachtet werden. Zu den subjektiven Disziplinen gehört sicherlich auch das Singen, zumal wenn es als Lieblingsfach bezeichnet wird. Ebenso muß der Aufsatz zu diesen

gerechnet werden, da bei ihm doch immer das eigene Erlebnis zum Ausdruck kommen soll und besonders bei Mädchen auch bei spröderen Stoffen die Themata so gegeben werden, daß eine subjektive Behandlung möglich ist. Die Methode des Lehrers spielt bei der von uns vorgenommenen Scheidung der Unterrichtsfächer eine große Rolle; sie kann auch die sogenannten Realfächer belebend und erwärmend gestalten, wie sie umgekehrt die Gesinnungsfächer durch eine rein äußerliche Behandlung um ihre Wirkung auf das Gemütsleben bringen kann. Wie bei der 4. Klasse so haben wir auch hier aus den angegebenen Gründen den Angaben der Versuchspersonen in dieser Sparte nicht die Bedeutung der anderen Daten beigemessen.

Die Tabelle 4 zeigt uns, welchem Typus unsere Versuchspersonen auf Grund der Ergebnisse der 3 Interessenversuche in der IV. Klasse zuzuzählen sind:

Tabelle 4.

Namen:	Charakter der Lieblingsgedichte:	Charakter der Lieblingslektüre:	Charakter der Lieblingsfächer:	Interessentypus bezw. -typenkomplex:
Be.	subj.-obj.	subj.	obj.	subj.-obj.
Epp.	obj.	obj.	obj.	obj.
Kü.	obj.	obj.	obj.	obj
Mu.	subj.-obj.	subj.	subj.	subj.-obj.
Fe.	obj.	obj.	obj.	obj.
Un.	subj.	subj.	subj.	subj.
Fau.	subj.	subj.	subj.	subj.
En.	obj.	obj.	obj.	obj.
Bru.	subj.-obj.	obj.	obj. (subj)	obj.-subj
Ma.	obj.	obj.	obj.	obj.
Lu.	obj. (subj.)	obj.	obj.	obj.
Ge.	obj.	subj.	obj.	obj.-subj.
Pfei.	subj.	subj. (obj.)	subj.	subj.
Fri.	subj.	subj.-obj.	subj.	subj.-obj.
Sta.	obj.-subj.	obj.	obj.	obj.-subj.
Ko.	obj.-subj.	obj. (subj.)	obj.	obj.-subj.
Wa.	obj.	obj.	obj.	obj.
Me.	subj.	subj.	subj.	subj.
Dö.	obj.	obj.	obj.	obj.
Wo.	obj.	obj.-subj.	obj. (subj.)	obj.-subj.

Wir können nun die Anzahl der gefundenen objektiven und subjektiven Interessentypen bezw. -teiltypen von der 5. Klasse denen der 4. Klasse gegenüberstellen, um zu sehen, welche Zu- oder Abnahme jeder der 2 Typen von der einen zur nächsten Klasse erfahren hat. Da die Zahl der Versuchspersonen in beiden Fällen verschieden ist, somüssen wir die Werte, um sie mit einander vergleichen zu können, in Prozenten ausdrücken. Die Tabelle 5 bringt diese Gegenüberstellung:

Tabelle 5.

Klassen:	Objekt. Interessentypus:		Subjekt. Interessentypus:	
	Wie oftmal vertreten?	in %	Wie oftmal vertreten?	in %
4. Kl.	13	65	7	35
5. Kl.	16	57,1	12	42,9
		— 7,9		+ 7,9

Darnach hat die Zahl der objektiven Interessentypen um 7,9 % zu gunsten der subjektiven abgenommen. Wir haben also unter den Versuchspersonen der 5. Klasse verhältnismäßig mehr solche mit vorwiegend subjektivem Charakter als in der 4. Klasse, was uns bei der fortschreitenden Entwicklung des Innenlebens mit dem zunehmenden Alter nicht wundernehmen kann.

Da wir den Interessentypus unserer Versuchspersonen in zwei auf einander folgenden Jahren festgestellt haben, so brauchen wir die in beiden Klassen gefundenen Typen nur mit einander zu vergleichen, um etwas über die Beständigkeit derselben zu erfahren[1]). Dazu können nur die 12 Versuchspersonen verwendet werden, welche in beiden Klassen dieselben waren. Die Tabelle 6 enthält diese Gegenüberstellung:

Tabelle 6.

Namen:	4. Kl. (1904) Interessentypus bezw. -typenkomplex:	5. Kl. (1905) Interessentypus bezw. -typenkomplex:	Der Hauptcharakter bleibt gleich:	Der Hauptcharakter ändert sich:
Be.	subj.-obj.	subj.-obj.	1	
En.	obj.	obj.	1	
Mu.	subj.-obj.	subj.-obj.	1	
Bru.	obj.	obj.-subj.	1	
Ge.	obj.	obj.-subj.	1	
Kü.	obj.-subj.	obj.	1	
Epp.	obj.	obj.	1	
Pfei.	subj.-obj.	subj.	1	
Wa.	subj.	obj.		1
Fri.	subj.	subj.-obj.	1	
Ko.	obj.	obj.-subj.	1	
Wo.	subj.-obj.	obj.-subj.		1
			10	2

1) In gleicher Weise wurde die Beständigkeit der von uns für dieselben Versuchs-

Unter den 12 Fällen blieb 10 mal der Hauptcharakter des Interesses derselbe, d. h. es blieb der ganze Typenkomplex in seiner Zusammensetzung oder der reine Typus oder der primäre Teiltypus eines Komplexes derselbe und zwar erhielt sich der Typus

in 4 Fällen vollständig, darunter 2 mal als Typenkomplex,
in 3 Fällen trat der subjektive Typus als 2. Teiltypus hinzu,
in 1 Fall trat der objektive als solcher hinzu,
in 1 Fall fiel der subjektive als 2. Teiltypus weg.

und in 1 Fall verschwand der objektive 2. Teiltypus.

In 2 Fällen änderte sich dagegen der Hauptcharakter des Typs, indem einmal an Stelle des subjektiven der objektive Typus trat, das andere Mal die beiden Teiltypen ihre Stelle wechselten.

Oder: Von den 17 Typen bezw. Teiltypen der 4. Klasse (vom Jahre 1904) sind nach einem Jahre in der 5. Klasse 12 dieselben geblieben, d. h. rund 70 %.

Wie von den angeführten Vorstellungstypen können wir auch von den Interessentypen auf Grund dieses Befundes sagen, daß sie eine gewisse Beständigkeit besitzen. Im Hinblick auf diese Tatsache ist aber auch anzunehmen, daß unsere Untersuchungen in Methode und Ergebnis nicht allzuviel des Problematischen an sich tragen. Der Schwierigkeit unserer Aufgabe waren wir uns ja von vornherein bewußt. Handelt es sich doch hier um den Versuch, den innersten Wesenskern der Individualität in seinem Charakteristikum zu erfassen und mußten wir uns dieser subtilen Aufgabe gegenüber doch mit einem nicht allzureichlichen und in seinem Inhalte nicht immer eindeutigen Versuchsmaterial begnügen. Der in den beiden Jahren zum großen Teil gleiche Ausfall der Versuche spricht immerhin dafür, daß es uns gelungen ist, einem psychischen Tatbestand mit unseren Maßnahmen auf die Spur zu kommen und ebenso können wir der Methode, die beide Male die bestehende individuelle Eigenart der Versuchspersonen wiedergegeben hat, eine gewisse Zuverlässigkeit nicht absprechen. Welchen Wert wir den aufgefundenen Interessentypen indes beizulegen haben, das wird sich aus ihrer Verwendbarkeit in unseren Hauptversuchen noch ergeben.

Wenn es auch keinen direkten Bezug auf unsere Arbeit hat, so wird es doch nicht uninteressant sein, zu sehen, in welchem Verhältnis die von unseren Versuchspersonen in den beiden Klassen gewählten Gedichte und Bücher jeder der verschiedenen Gruppen der Zahl nach zu einander stehen.

personen gefundenen Vorstellungstypen festgestellt. (Siehe „Über Vorstellungstypen" vom Verf. S. 112 ff.)

Auf diese Weise erfahren wir, wie die von uns charakterisierten Interessen im allgemeinen, d. h. ohne Rücksicht auf ihr typisches Vorkommen, vertreten sind. Handelte es sich im Vorausgehenden immer um die Frage, wie die beiden Interessen sich auf die Versuchspersonen verteilen, so soll sich nun zeigen, welches von ihnen in der ganzen Klasse das vorherrschende ist. Da wir die Lieblingsgedichte und -bücher als das zuverlässigere Mittel zur Bestimmung des vorherrschenden persönlichen Interesses erkannt haben, so können wir uns hierbei nur auf sie beschränken und die Lieblingsfächer, denen wir bei der Feststellung der Interessentypen wegen ihres nicht immer eindeutig zu bestimmenden Charakters nur eine sekundäre Rolle zugewiesen haben, außer acht lassen. Wir haben so für die beiden Klassen festgestellt, wie oftmal jedes der angegebenen Lieblingsgedichte und -bücher der verschiedenen Gruppen bevorzugt wurde; es mußten sich im Ganzen für die 4. Klasse hierbei $15 \times 6 = 90$ und für die 5. Klasse $20 \times 6 = 120$ Gedichte und Bücher ergeben. Um die erhaltenen einzelnen Werte für die Gruppen in den beiden Jahrgängen vergleichen zu können, mußten sie noch in Prozenten angegeben werden. Die Tabelle 7 belehrt uns darüber, in welcher Weise die einzelnen Gruppen von Gedichten und Büchern in den zwei Klassen vertreten sind.

Tabelle 7.

Lieblingsgedichte und -bücher:	4. Jahrgang: Wie oft mal vertreten?		in %		5. Jahrgang: Wie oft mal vertreten?		in %	
1. Pflichtgedichte	6		6,6		3		2,5	
2. Das Klassenlesebuch	7		7,7		3		2.5	
3. Gedichte u. Bücher mit kindl. Inhalt	4		4,4		3		2,5	
4. Gedichte u. Bücher mit erzählendem Inhalt	26	55	28,8	61,2	53	73	44,1	60,8
5. Gedichte u. Bücher mit belehrendem wissenschaftl. Inhalt	12		13,8		11		9,1	
6. Gedichte u. Bücher mit humorist. Inhalt	11		12,2		2		1,7	
7. Gedichte u. Bücher mit phantasiev. Inhalt	9		10,0		11		9,1	
8. Gedichte u. Bücher mit episch-dramatisch. Inhalt	3	35	3,3	38,8	5	47	4,2	39,2
9. Gedichte u. Bücher mit lyrischem Inhalt	1		1,1		18		15,0	
10. Gedichte u. Bücher mit eth.-relig. Inhalt	11		12,2		11		9,1	
	90				120			

Von den Pflichtgedichten und dem Klassenlesebuch wurde in der 5. Klasse nicht mehr die Hälfte der Angaben gemacht; es kommt also in der höheren Klasse nicht mehr so oft vor, daß sich die Mädchen nicht selbst zur Auswahl eines Gedichtes oder einer Lektüre entschließen können, was auf eine fortschreitende Ausprägung des literarischen Geschmackes der einzelnen Schülerinnen schließen läßt. Die geringe Zahl

der Fälle, in welchen auf beiden Altersstufen das Lesebuch bevorzugt wurde, spricht eine deutliche Sprache gegen das in unseren Schulen zur Zeit eingeführte Lesebuch im Speziellen und gegen die Lesebücher im allgemeinen. Das Lesebuch, so wird von den Lesebuchfreunden und Schulbuchfabrikanten mit prophetischem Pathos verkündet, soll nicht allein ein Schulbuch sein, sondern ein Volksbuch werden, welches das Kind während der Schulzeit immer lieber gewinnt und das auch nach dieser Zeit eine vertraute Lektüre in der Hand der Jugend bleiben wird, und nun zeigt die Probe auf das Exempel, daß es schon nach einem Jahr, nachdem es in die Hände der Kinder gekommen, unter 45 Büchern nur 7 mal und nach Umfluß von 2 Jahren unter 60 Büchern gar nur 3 mal als Lieblingsbuch angegeben wird. Wird es da nicht nur am Inhalt dieser Bücher, sondern auch an der kindlichen Natur selbst liegen, daß es so wenig seiner hohen Aufgabe gerecht wird? Es verrät in der Tat geringe psychologische Kenntnisse und besonders eine völlige Unkenntnis der Kindesnatur, den Schülern für mehrere Jahre ein und dasselbe Buch in die Hand zu geben und dabei zu erwarten, daß sie das Interesse daran nicht verlieren, ja daß sie es mit der Zeit immer lieber gewinnen werden. Die Vorliebe für phantasievolle Stoffe (besonders Märchen) tritt in der 5. Klasse nur um ein weniges (um nicht ganz 1 %) gegenüber der 4. zurück. Die Mädchen stehen noch vollständig in der Märchenzeit, die naive Auffassung der Umwelt ist ihnen noch nicht verloren gegangen. Dieses Ergebnis wie das über das Klassenlesebuch stimmen mit dem der schon zitierten Untersuchungen von Lobsien[1]) überein. Auf die Frage: Welches ist dir das liebste Buch? wurde von den gleichaltrigen beiden Mädchenklassen (dort als IV. und III. Stufe bezeichnet) das Lesebuch niemals genannt, wie es auch von anderen Klassen äußerst selten als Lieblingsbuch erklärt wurde; die Märchenbücher dagegen wurden von den Schülerinnen, die dem Alter nach unserer 5. Klasse entsprachen, einige Male öfter als von den um 1 Jahr jüngeren vorgezogen. An spezifischen Kinderbüchern zeigt unsere 5. Klasse noch weniger Freude als die 4.; der Dichter Theodor Storm hat also vollkommen Recht, wenn er sagt, der Dichter soll, wenn er für die Jugend schreiben will, eben nicht für die Jugend schreiben wollen. Ebenso ist aber auch das Interesse an populär-wissenschaftlichen Inhalten im Laufe eines Jahres merklich zurückgegangen. Es mag das in der gene-

1) M. Lobsien, Kinderideale. Ztschr. f. Päd. Psycholog. 5. Jahrg. Heft 5 u. 6. Seite 465 ff. Eine gleichbetitelte Arbeit von Dr. J. Friedrich (ebenda. 3. Jahrg. 1901. Heft 1) bezieht sich nur auf Persönlichkeiten, die von Kindern zum Ideal erwählt worden sind, und steht deshalb mit unserer Sache nicht in unmittelbarer Berührung.

rellen Abneigung des weiblichen Geschlechtes gegenüber solchen Stoffen begründet sein, die dem Entwicklungsgesetz entsprechend sich mit zunehmendem Alter immer mehr hervorkehrt. Doch hat Netschajeff[1]) in einer Untersuchung über Lieblingsbücher auch bei Knaben, die um ein Jahr älter als unsere Mädchen waren, eine Abnahme der Neigung für „Wissenschafts- und Lehrbücher" gegenüber einer steigenden Beliebtheit der lyrischen und historischen Werke konstatiert. Auch die humoristischen und ethisch-religiösen Stoffe werden in der höheren Klasse nicht mehr so oft bevorzugt. Unter denen, die sich einer steigenden Beliebtheit erfreuen, stehen Gedichte und Bücher epischen Charakters mit oben an, doch ist diese Erscheinung zum großen Teil auf das häufige Auftreten der Schillerschen Balladen zurückzuführen, das seinerseits wieder durch die stattgefundene Schillerfeier, also durch eine zufällige Bedingung veranlaßt ist. Die Vorliebe für Episch-Dramatisches tritt etwas stärker als im Vorjahre auf, dagegen ist das lyrisch-ästhetische Interesse am stärksten gewachsen. Gerade diese Tatsache bezeugt einen raschen Fortschritt in der Entwicklung des Seelenlebens, der sich, wenn auch nicht so bedeutend, nach Netschajeffs Untersuchungen auch bei den Knaben zu zeigen scheint.

Fassen wir wie bei der Feststellung der Interessentypen die objektiven Gruppen der Tabellen (hier Gruppe 1—5) und die subjektiven (Gruppe 6—10) zusammen, so können wir an der Hand der so erhaltenen Summen ersehen, in welchem Verhältnis in der Auswahl der Gedichte und Bücher das objektive und subjektive Interesse von unseren beiden Klassen gezeigt wurde. In der Tabelle 8 sind die entsprechenden absoluten und relativen Werte wiedergegeben.

Tabelle 8.

Klassen;	Obj. Interesse:		Subj. Interesse:	
	Wie oft mal vertreten?	in %	Wie oft mal vertreten?	in %
4. Kl.	55	61,2	35	38,8
5. Kl.	73	60,8	47	39,2
		— 0,4		+ 0,4

1) Netschajeff, „Über Memorieren", Sammlung von Abhdlg. aus dem Gebiet der päd. Psycholog. und Physolog. V. Bd. Heft 5. Diese Untersuchung hat wie die von Lobsien und Stern in gleicher Weise, wie wir das inbezug auf die Unterrichtsfächer gesehen haben, nur für die Frage der Verteilung der Lieblingsbücher auf die ganzen Klassen eine Bedeutung; über das typische Verhalten der einzelnen Schüler würde durch sie, die nur eine einzige Angabe von jeder Versuchsperson verlangen, nichts zu ermitteln sein.

Es wurden hiernach in den beiden Klassen fast doppelt so viele Gedichte und Bücher mit objektivem Charakter als solche mit subjektivem gewählt; das objektive Interesse überwiegt also beide Male das subjektive ganz bedeutend. Vergleichen wir unsere beiden Klassen mit einander, so finden wir, daß nur in einem äußerst geringen Maße (der Unterschied beträgt 0,4 %) von der 4. zur 5. Klasse eine Abnahme des objektiven Interesses und eine dem entsprechende Zunahme des subjektiven zu konstatieren ist. Fassen wir die betreffenden Angaben in den schon angeführten Versuchen von Lobsien zusammen, so ergibt sich in der 5. Klasse gegenüber der 4. ein Plus von 4,9 % für das subjektive Interesse. Sicher wäre aber auch bei unseren Versuchspersonen die Differenz zu gunsten des subjektiven Interesses stärker ausgefallen, wenn die objektiven Stoffe durch die Schillerschen Balladen nicht eine so ansehnliche Bereicherung in der 5. Klasse durch Zufall erfahren hätten. In Berücksichtigung dieser Tatsache können wir auf Grund unseres Resultats und desjenigen, das sich aus Lobsiens Angaben durch unsere Verrechnung ergeben hat, doch von einer Tendenz sprechen, die darauf abzielt, das subjektive Interesse in der Klasse im Verlaufe eines Jahres schon auf Kosten des objektiven merklich zu verstärken.

Fragen wir uns, ob wir diese Tendenz auch bei der Bildung der Interessentypen feststellen können. Nach der Tabelle 5 scheint dies auf den ersten Blick der Fall zu sein; denn wir konnten hier von der 4. zur 5. Klasse einen Fortschritt von 7,9 % bei dem subjektiven Interessentypus feststellen. Doch kann dieser Zuwachs wohl auch dadurch entstanden sein, daß sich das subjektive Interesse in der ganzen Klasse entsprechend gemehrt hat. Die größere Zahl der subjektiven Typen in der 5. Klasse wäre dann nicht auf eine besondere Neigung zur Typenbildung zurückzuführen, sondern sie hätte sich nur nach Maßgabe des größeren Auftretens der subjektiven Interessen gebildet. Nicht eine eigene stärkere Tendenz zur Bildung von Typen, sondern die günstigere äußere Bedingung hätte die subjektiven Interessentypen vermehrt. Wir können also an eine richtige Lösung unserer Frage nur unter Bezugnahme auf das Auftreten des Interesses in der ganzen Klasse gehen. Im Gegensatz zu dem Interessentypus können wir das Interesse, das in der Klasse das vorherrschende ist, das Klasseninteresse[1]) nennen. Dar-

1) Von einem typischen Klasseninteresse oder Klassentypus könnte dann geredet werden, wenn sich ein Interesse in mehreren Untersuchungen als vorwiegend für die ganze Klasse erwiesen hätte, oder wenn es bei einem einmaligen Versuch in mehreren

nach vergleichen wir die Zunahme der subjektiven Interessentypen mit der des gleichen Klasseninteresses, indem wir die Plus-Differenzen, wie sie sich nach Tabelle 8 und 5 ergeben haben, einander gegenüberstellen.

Tabelle 9.

Der Jahresfortschritt in %	
a) in der Zahl der subj. Klasseninteressen	0,4
b) in der Zahl der subj. Interessentypen	7,9
Differenz	+ 7,5

Während hiernach das subjektive Klasseninteresse in seinem Auftreten um 0,4% gestiegen ist, hat sich die Zahl der subjektiven Interessentypen um rund 8% vergrößert. Dem stärkeren Auftreten der letzteren entspricht also nicht ein in gleichem Maße gewachsenes Vorherrschen des Klasseninteresses. Die größere Zahl der Typen ist somit nur mit 0,4 auf die der Klasseninteressen zurückzuführen; das übrige Plus von 7,5% aber ist einer dem subjektiven Interesse innewohnenden Tendenz starker Typenbildung zuzuschreiben. Diese größere typenbildende Kraft des subjektiven Interesses hat es bewirkt, daß, obgleich das Klasseninteresse nach seiner subjektiven und objektiven Seite hin in beiden Klassen fast dasselbe geblieben ist, sich in dem Verhältnis, in welchem die subjektiven und objektiven Interessentypen beide Male vertreten sind, jene Veränderung zu gunsten der subjektiven Interessentypen ergeben hat. Da das Klasseninteresse das Material bezeichnet, das von der ganzen Klasse bevorzugt wird, so können wir nach diesem Befund auch sagen: Bei inhaltlich fast gleichbleibendem Material hat sich die Zahl der subjektiven Interessentypen gegenüber den objektiven im Laufe eines Jahres um nahezu 8% vermehrt. Die Zahl der Angaben des subjektiven Interesses in der ganzen Klasse ist nicht nennenswert gewachsen, aber sie haben sich infolge der stärkeren Tendenz zur Typenbildung nicht mehr so sehr über die Klasse verteilt, sondern sich mehr auf bestimmte Individuen gehäuft. Solche Häufungen bezeichnen wir eben als Typen. Während die Neigung, subjektiver zu werden, beim Klasseninteresse sehr schwach auftritt, macht sie sich beim Interessentypus viel ener-

---

Versuchsklassen immer prävalierend aufgetreten wäre; in diesem letzteren Falle wäre es aber richtiger als Altersinteresse zu bezeichnen.

gischer geltend. Oder: In der Ausbildung des subjektiven Interessencharakters schreitet das Individuum rascher vorwärts als die Klasse als Ganzes.

Man soll sich in der Wissenschaft besonders davor hüten, an aufgefundene Tatsachen rasch Verallgemeinerungen anzuknüpfen, allein hier sind diese durch die Beobachtungen des täglichen Lebens und die Erscheinungen der Kulturgeschichte so nahe gelegt, daß Verf. glaubt, damit seine Grenzen nicht zu überschreiten. Wir sind also der Ansicht, den obigen Satz mit Recht dahin erweitern zu dürfen, daß wir sagen: Die Menge im allgemeinen ändert ihren Interessencharakter viel schwerer als der Einzelne. Wenn man also von einer „Trägheit und Schwerfälligkeit der Masse" redet, so ist das inbezug auf die Entwicklung der emotionellen Seite des psychischen Lebens keine bloße Redensart. Damit ist das zähe Festhalten des Volkes an Religion, Sitten und Gebräuchen, der Konservatismus der breiten Masse überhaupt zu erklären. Sagt ja auch Goethe: „Es erben sich Gesetz und Rechte wie eine ew'ge Krankheit fort." Wie es immer der Einzelne ist, von dem Neuerungen ausgehen und der die anderen allmählich nach sich zieht, das zeigt uns sehr deutlich das Zustandekommen neuer Moden. Ein Modegigerl kommt auf den Einfall, sich anders zu kleiden als die anderen, und trägt sein Gefallen an der neuen Form zur Schau. Die Menge verlacht ihn vielleicht aufangs, sie gewöhnt sich aber nach und nach an das Neue und allmählich bekommt sie den gleichen Geschmack. Das Tempo, in dem sie dem ersten Beispiel folgt, richtet sich ganz nach der Größe derselben. Umfaßt sie nur die Stadtbevölkerung, so wird sie sich früher des Neuen bemächtigt haben, kommt aber die große Landbevölkerung mit in Frage, so bedarf es schon längerer Zeit, bis es zum Allgemeingut geworden ist; oft geht es so langsam, daß inzwischen die Führenden schon wieder eine Wandlung in ihrem Geschmack durchgemacht haben. Die Schwerfälligkeit der Masse hängt ohne Zweifel mit der Wirksamkeit einer Uniformierungstendenz zusammen, die sich hier geltend macht und die von der Größe der Menge nicht unabhängig sein wird. Der eine richtet sich bewußt oder unbewußt nach dem andern und durch diese gegenseitige Anpassung entsteht eine gewisse Gleichheit in den Neigungen Aller und ebenso wird dadurch das Tempo, in dem sich etwaige Wandlungen vollziehen, ein langsameres.

Für die VI. Klasse wurden die Untersuchungen über die Lieblingsgedichte, Lieblingslektüre und Lieblingsfächer in derselben Weise vorgenommen. Die Tabelle mit den von den einzelnen Versuchspersonen bevorzugten Gedichten, Büchern und Fächern ist hier wieder raumersparnishalber weggelassen, ebenso die sich daran anschließende literarische Grup-

pierung der beiden ersten Untersuchungsobjekte und die Zusammenstellung der einzelnen Interessentypen, die sich hier wie nach Tabelle 3 ergeben haben.

In der folgenden Tabelle haben wir angegeben, wie oft mal der objektive und der subjektive Interessentypus in der 6. Klasse vertreten sind; die entsprechenden Daten für die 5. Klasse sind nach Tabelle 5 beigesetzt.

Tabelle 10.

Klassen:	Obj. Interessentypus:		Subj. Interessentypus:	
	Wie oft mal vertreten?	in %	Wie oft mal vertreten?	in %
5. Kl.	16	57,1	12	42,9
6. Kl.	11	44.0	14	56,0
		— 13,1		+ 13,1

Damit die beiden Klassen mit einander verglichen werden können, sind die Werte wieder auch prozentual ausgedrückt. Während in der 5. Klasse die Zahl der objektiven Typen die der subjektiven noch übertrifft, treten in der 6. Klasse die letzteren schon beträchtlich zahlreicher auf als in der ersteren. Von der 4. und 5. Klasse stieg die Zahl der subjektiven Typen um 7,9% auf Kosten der objektiven; von der 5. zur 6. Klasse beträgt dagegen, wie unsere Tabelle zeigt, diese Zunahme schon 13,1%. Wir haben also einen steigenden Zuwachs an subjektiven Typen zu verzeichnen, was ebenso dem Wesen der psychischen Entwicklung entspricht wie die Mehrung an sich, die wir von der 4. zur 5. Klasse konstatieren konnten.

Indem wir die Versuchspersonen der 6. Klasse, welche an den Versuchen in der 5. Klasse beteiligt waren, in ihrem Interessentypus mit ihrem Verhalten in der 5. Klasse vergleichen, können wir wieder die Beständigkeit der aufgefundenen Typen prüfen. Aus der Gegenüberstellung der beiden Klassen nach dem Muster der Tabelle 6 ergibt sich:

Unter den 17 Fällen blieb 15 mal der Hauptcharakter der Typen derselbe und zwar erhielt sich der Typus

in 9 Fällen vollständig, darunter 3 mal als Typenkomplex;
in 2 Fällen trat der subjektive Typus als 2. Teiltypus hinzu;
in 1 Fall trat der objektive Typus als solcher hinzu;
in 1 Fall fiel der objektive Typus als 2. Teiltypus weg.

In 2 Fällen änderte sich dagegen der Hauptcharakter des Interesses, indem das eine Mal die beiden Teiltypen ihre Stellen wechselten, das

andere Mal an Stelle des objektiven Typs der subjektive trat und ersterer an die 2. Stelle zurückwich.

Oder: Von den 17 Typen und Teiltypen erhielten sich von der 5. zur 6. Klasse 15 d. i.: 88,2%, während von der 4. zur 5. Klasse 70,0% dieselben blieben. Die Beständigkeit der Interessentypen zeigt sich also hier in erhöhtem Maße. Das ist für uns von großer Bedeutung, weil dadurch alle die Folgerungen, die wir für unsere Methode und ihre Resultate aus dem ähnlichen Befunde in der 5. Klasse gezogen haben, eine weitere, noch stärkere Stütze erhalten; anderseits ist es auch von psychologischem Interesse, weil hiedurch deutlich gezeigt wird, daß sich auch die Interessentypen wie die Rangtypen von Jahr zu Jahr mehr konsolidieren, was in einer immer deutlicheren Ausprägung der psychischen Individualität seinen Grund haben wird.

Um zu sehen, welche Zu- oder Abnahme die einzelnen literarischen Gruppen in der 6. Klasse erfahren haben, wurde in einer weiteren Tabelle, ähnlich wie in Tabelle 7, für jede Gruppe festgestellt, wie oft mal sie bevorzugt worden ist, und diese Zusammenstellung mit der der 5. Klasse verglichen. Da in der 5. Klasse 20×6=120, in der 6. aber nur 17×6=102 Angaben in Frage kommen, so wurden die Werte wieder auch in Prozenten angegeben.

Tabelle 11.

Lieblingsgedichte und -bücher:	5. Jahrgang:				6. Jahrgang:			
	Wie oft mal vertreten?		in %		Wie oft mal vertreten?		in %	
1. Pflichtgedichte	3		2,5		4		3,9	
2. Das Klassenlesebuch	3		2,5		1		0,9	
3. Gedichte und Bücher mit kindl. Inhalt	3		2,5		2		1,9	
4. Gedichte und Bücher mit erzählendem Inhalt	53	73	44,1	60,8	39	54	38,2	52,7
5. Gedichte u. Bücher mit wissenschaftlich-belehrendem Inhalt	11		9,1		8		7,8	
6. Gedichte u. Bücher mit humorist. Inhalt	2		1,7		4		3,9	
7. Gedichte u. Bücher mit phantasievollem Inhalt	11		9,1		8		7,8	
8. Gedichte u. Bücher mit episch-dramat. Inhalt	5	47	4,2	39,2	7	48	6,9	47,3
9. Gedichte u. Bücher mit lyrischem Inhalt	18		15,0		20		19,6	
10. Gedichte u. Bücher mit patriot. Inhalt	—		—		4		3,9	
11. Gedichte u. Bücher mit eth.-relig. Inhalt	11		9,1		5		4,9	
	120				102			

Viele der Daten dieser Tabelle sind wieder sehr bezeichnend. So wird das Lesebuch noch weniger als in der 5. Klasse als Lieblingsbuch

genannt. Je länger es in der Hand der Kinder ist, desto mehr verliert es also an Interesse. Auf der gleichen Altersstufe wird es bei Lobsien von den Mädchen ein einziges Mal angegeben, was ja nichts besagen will. Was schon von vielen einsichtigen Pädagogen gefordert worden ist, wird hierdurch experimentell erhärtet: An Stelle des Lesebuchs hat zum wenigsten in den obersten Klassen der Schule eine entsprechende Klassenlektüre zu treten; diese muß ein zusammenhängendes größeres Ganzes darstellen, das das Interesse der Kinder dauernd zu fesseln vermag, und muß der Nationalliteratur entnommen sein. Die Auswahl würde sich aber wieder am sichersten auf Grund von ähnlichen umfangreicheren Untersuchungen, durch die Klassentypisches gefunden werden könnte, vornehmen lassen. Die Zahl der erzählenden Stoffe hat, obgleich sie hier als die weitaus höchste auftritt, gegen die 5. Klasse etwas abgenommen; diese Abnahme ist aber wohl nur als die Folge der außergewöhnlichen Steigerung anzusehen, die wir von der 4. zur 5. Klasse festgestellt haben. Bei normalen Verhältnissen haben wir sicher ein Anhalten oder gar eine kleine Verstärkung des Interesses an epischen Stoffen für die in Betracht kommenden Jahre anzunehmen. Bei Lobsien, wo wir den Robinson als den hierhergehörigen Stoff nehmen können, zeigt der 6. Jahrgang (II. Stufe) dieselbe Zahl wie der vorausgehende (III. Stufe), bei Knaben ist sogar eine Zunahme der erzählenden Inhalte zu finden. Nehmen wir bei Netschajeff „Reisen und Abenteuer“ und die „historischen Bücher“ für unsere Gruppe in Anspruch, so ist ebenfalls eine Steigerung gegen das vorhergehende Jahr bei diesen männlichen Versuchspersonen zu konstatieren. Die wissenschaftlichen Bücher konnten sich noch weniger als in der 5. Klasse einer Vorliebe erfreuen; in der Lobsien'schen Tabelle finden wir leider keine Angaben über einen derartigen Lesestoff, die wir zu einem Vergleich heranziehen könnten. Auf die geringe Abnahme der „Wissenschafts- und Lehrbücher“ in dem unserer Klasse entsprechenden Alter haben wir bei Gelegenheit der Besprechung der Resultate in der 5. Klasse schon hingewiesen. Wenngleich unsere Ergebnisse nur als typisch für unsere drei Versuchsklassen, nicht aber für diese Altersstufen überhaupt gelten können, so werden wir doch nicht fehl gehen, diese Erscheinung als eine dem weiblichen Geschlechte im allgemeinen zukommende anzusehen. Die phantasievollen Märchenstoffe, die in der 5. Klasse nur wenig an Zugkraft nachgelassen haben, treten in der 6. Klasse schon mehr zurück. Die gerade für diesen Stoff höheren Zahlen bei Lobsien zeigen für beide Geschlechter denselben Rückgang. Die eigentliche Märchenzeit geht allmählich zu Ende; wenn auch der Märchenglaube bei Mädchen noch etwas stärker hervortritt als bei Knaben, er wird doch gegen das 14. Lebensjahr hin

durch das immer stärkere Eindringen der Kinder in die reale Welt, das das innere Leben diszipliniert und zum Kritisieren führt, zerstört sein. Die Pflichtgedichte und die humoristischen Stoffe treten etwas stärker auf als ein Jahr vorher. Das Ethisch-Religiöse verliert noch mehr als in der 5. Klasse an Interesse: wenn bei Lobsien in der darauffolgenden 7. Klasse (Stufe I) die Bibel zum ersten Mal verhältnismäßig sehr oft angegeben wird, so ist das jedenfalls dem in dieser Zeit einsetzenden Konfirmandenunterricht zuzuschreiben, der die Kinder intensiv mit der Bibel vertraut zu machen sucht. Die starke Abnahme des religiösen Interesses bei den Kindern, die den Einsichtigen schon längst nicht mehr entgangen ist und auch durch andere experimentelle Untersuchungen[1]) festgestellt werden konnte, zeigt deutlich auf einen Fehler im bisherigen Religionsunterricht hin: Das Verstandesmäßige muß mehr als bisher hinter das Gemütsbildende zurücktreten, der Katechismus gegen die Heilsgeschichte[2]). In Rußland scheint es indes nicht besser zu stehen; auch bei Netschajeff ist in dem 12. Jahre die Neigung für „Sittenbilder" gegen das Jahr vorher zurückgegangen; es wird hier aber hierfür das in solchen Büchern in der Regel aufdringliche Moralisieren zum großen Teil verantwortlich gemacht werden müssen. Die steigende Vorliebe für die episch-dramatischen, lyrischen und patriotischen Stoffe zeigt sich auch von der 5. zur 6. Klasse. Für das Lyrische finden wir bei Netschajeff auf derselben Altersstufe denselben Fortschritt. Auf das Bezeichnende, das hierin inbezug auf die Entwicklung des geistigen Lebens liegt, wurde schon hingewiesen. Auch daß das Patriotische erst in diesem Alter auftritt, ist nicht zufällig; das nationale Interesse kann sich erst auf Grund des sympathetischen und sozialen entwickeln.

Eine Reihe pädagogischer Folgerungen ließe sich an die Ergebnisse, wie sie in den beiden Tabellen vorliegen, anknüpfen. Lehrplan und Stoffverteilung ließen sich vor allem durch derartige Untersuchungen an einer möglichst großen Zahl von gleichalterigen Klassen am besten d. h. kindesgemäß (psychologisch) regeln; zudem sei noch auf die Bedeutung hingewiesen, die solche Experimente für die wichtige Jugendschriftenfrage gewinnen könnten. So ernst und redlich es die Prüfungsausschüsse mit der Auswahl passender Jugendschriften meinen, der Standpunkt ihrer Beurteilung ist doch immer der des Erwachsenen; die Bücher ihrer Verzeichnisse können alle den literarisch-ästhetischen Anforderungen entsprechen, ob sie aber kindertümlich sind, ob sie das

1) Joh. Friedrich, Die Ideale der Kinder a. a. O.

2) Siehe hierzu „Der Religionsunterricht im 1. und 2. Schuljahr" vom Verf. Bayer. Lehrerzeitung 1902. Nr. 35/36.

Kind auch wirklich ansprechen, das kann am besten durch das Kind im Experiment entschieden werden [1]).

Die objektiven und subjektiven Gruppen haben wir auch in der 6. Klasse wieder zusammengefaßt und die sich ergebenden Werte den entsprechenden der 5. Klasse gegenübergestellt, wie Tabelle 12 zeigt.

Tabelle 12.

Klassen:	Obj. Interesse:		Subj. Interesse:	
	Wie oft mal vertreten?	in %	Wie oft mal vertreten?	in %
5. Kl.	73	60,8	47	39,2
6. Kl.	54	52,7	48	47,3
		— 8,1		+ 8,1

Während in der 5. Klasse und noch mehr in der 4. die Angaben für subjektive Inhalte wenig mehr als die Hälfte von denjenigen für objektive Stoffe betrugen, so erreichen sie in der 6. Klasse fast die Höhe der letzteren. Der Unterschied in der Bevorzugung der subjektiven Inhalte beträgt im Vergleich zur 5. Klasse, wie die Tabelle zeigt, + 8,1%. Die Tendenz zu einer Verstärkung des subjektiven Klasseninteresses auf Kosten des objektiven, die von der 4. zur 5. Klasse noch kaum merklich ist, tritt von der 5. zur 6. Klasse deutlich zu Tage. Netschajeff hat ähnlich wie wir die verschiedenen Gruppen seiner Lieblingsbücher in solche, die vorwiegend auf ein äußeres und in solche, die mehr auf ein inneres Interesse schließen lassen, zusammengefaßt und findet für die unseren zwei letzten Klassen entsprechenden Altersstufen im Gegensatz zu uns ein Steigen der äußeren und ein Sinken der inneren Interessen um 10%. Es kann dieses abweichende Verhalten in dem verschiedenen Geschlecht seiner Versuchspersonen begründet sein; erst von dem 14. Lebensjahr an tritt bei den Knaben Netschajeffs wie bei unseren Mädchen vom 10. an ein Fallen der Werte für das äußere Interesse zugunsten des inneren ein und zwar geradeso wie bei uns von Jahr zu Jahr in stärkerem Maße. Haben wir in der steigenden Ausbildung des subjektiven Interesses den Fortschritt in der geistigen Entwicklung im allgemeinen zu erblicken, so zeigen die Ergebnisse der

1) Vergleiche hierzu die Arbeiten des Verf.: Die „ästhetische Apperzeption. Ein Beitrag zur Frage der ästhetischen Erziehung" (Bayer. Lehrerzeitung 1903 Nr. 27, 28 und 29) und „Kindertümlichkeit und die künstlerische Erziehung" (Ebenda. 1902 Nr. 23).

beiden Untersuchungen, was man ohnedies schon annimmt, daß nämlich das weibliche Geschlecht in seinem psychischen wie in seinem physischen Reifeprozeß ein schnelleres Tempo einschlägt als das männliche.

Die nächste Tabelle stellt, wie in Tabelle 9, den Fortschritt der subjektiven Interessentypen dem des gleichen Klasseninteresses gegenüber, um zu zeigen, inwieweit wir bei ihnen von einer Tendenz zur Vermehrung sprechen können.

Tabelle 13.

	Der Jahresfortschritt in %
a. in der Zahl der subj. Klasseninteressen	8,1
b. in der Zahl der subj. Interessentypen	13,1
	Differenz + 5,0

Darnach übersteigt die + Differenz der Interessentypen diejenige des Klasseninteresses um 5,0%. Die subjektiven Interessenerweisungen haben sich nicht allein in der Klasse vermehrt, sondern auch die Zahl ihrer Häufung auf die einzelnen Versuchspersonen hat sich vergrößert und zwar um 5% mehr als die ersteren. Von der 4. zur 5. Klasse betrug dieses Plus zugunsten der Interessentypen, die Tendenz zu einer Mehrung der Typen also, 7,5%, demnach etwas mehr als hier. Das ist ja auch nicht zu erwarten, daß die Distanz, um welche das Individuum in der Ausbildung des subjektiven Interesses der Klasse voraus ist, in jeder Altersstufe dasselbe bleibe. Psychische Entwicklungen schreiten vielfach in der Jugend nicht kontinuierlich, sondern ruckweise vorwärts. Aber was die Hauptsache in dieser Beziehung ist: unser aufgestellter Satz, daß das Individuum in der Ausbildung seines Interesses (im Fortschreiten vom mehr objektiven zum mehr subjektiven) rascher vorwärts schreitet als die Menge, hat auf der weiteren Altersstufe unserer Versuchspersonen seine volle Bestätigung erhalten. Daraus kann einerseits entnommen werden, daß unsere Verallgemeinerung des Satzes nicht der Berechtigung entbehrt; anderseits spricht aber auch dieser Befund dafür, daß unsere Methode nicht unzuverlässig arbeitet und daß demnach die erhaltenen Resultate in unseren Hauptversuchen wohl verwendet werden können.

5. Die Ausführung der Versuche.

Die Hauptversuche, welche in erster Linie in Betracht kommen, hat der Verf. in allen 3 Klassen selbst geleitet. Das ist für die Untersuchung nicht ohne Bedeutung, wie schon in diesem Teile der Arbeit ausgeführt wurde. Es sei hier nur noch darauf hingewiesen, daß gerade

bei Kindern die Person, die die Aufgabe stellt, nicht ohne Einfluß auf die Ausführung derselben ist. Abgesehen von den suggestiven Wirkungen, die von verschiedenen Persönlichkeiten verschieden ausgehen, ist hierin nur an die bekannte Tatsache zu erinnern, daß die Schüler bei jedem Lehrerwechsel gar bald herausbekommen, wie ein Aufsatz zu bearbeiten ist, um die Anerkennung des neuen Lehrers zu finden. Es wird also nicht selten in bewußter Weise dem Lehrer zu Liebe die Arbeit nach einer bestimmten Richtung hin ausgeführt, die nicht der Individualität der Schüler entspricht, die anders ausfallen würde, wenn sie einen anderen Lehrer vor sich hätten. Durch jahrelange Pflege der „freien Aufsätze", wobei die Schüler so wenig als nur ängängig vom Lehrer beeinflusst werden und die ganze Aufsatzarbeit sich mehr als ein Akt ungehinderter Selbstbetätigung darstellt, glaubt Verf. die Schülerinnen seiner Klasse als Versuchspersonen (Vpn.) herangebildet zu haben, die, soviel als nur möglich, als in dieser Beziehung einwandfrei gelten können. Ganz ohne Einfluß auf die Art der Bearbeitung eines Themas wird ja die Persönlichkeit des Lehrers auch in diesem Falle nie bleiben. Bei aller Wahrung der Freiheit der Schüler wird er schon durch die Art und Weise, wie er den Aufsatz bei der Besprechung und Korrektur behandelt, ferner durch sein Lob oder Tadel die Arbeitsweise der Kinder allmählich bestimmen, ohne daß es beiden Teilen bewußt wird. Wir haben hier einen Teil jener Imponderabilien, die mehr als die direkte Unterweisung den Erziehungseinfluß des Lehrers ausmachen, und die um so stärker wirksam werden, je mehr letzterer als eine gefestigte Persönlichkeit seinen Schülern entgegentritt und je länger beide in diesem Verkehr stehen. Haben wir eine solche Beeinflussung an sich als ein versuchsstörendes Moment zu betrachten, so verliert sie doch diese Bedeutung zum größten Teil bei unseren Vpn. die bisher nur vom Verf. unterrichtet worden sind und daher auch ihr nur in gleicher Weise unterstehen können. Eine etwaige Beeinflussung durch den Lehrer wäre deshalb hier ein Fehler, der bei den Vpn. aller Klassen hervortreten müßte, und eine solche konstante Störung ist für unseren Zweck dadurch aufzuheben, daß die Vpn. inbezug auf einander, also relativ beurteilt werden.

Um auch durch die Art der Vorgabe der Aufgabe die Kinder nicht zu dieser oder jener Bearbeitungsweise zu verleiten, wurde bei derselben nicht etwa gesagt: Beschreibt mir diese Uhr! oder: Was wißt ihr von diesem Bild zu erzählen? oder: Woran denkt Ihr bei diesem Bild? sondern es wurden diese Gegenstände an der Tafel allen gut sichtbar befestigt und dann die Bearbeitung mit den Worten verlangt: „Darüber sollt Ihr mir einen Aufsatz machen, ganz so wie es Euch am besten

gefällt". Das Wort Aufsatz konnte hier nicht bestimmend wirken, weil es für unsere Vpn. nicht die schulmäßige Bedeutung hatte, sondern es bedeutete für sie, zu schreiben, was sie über den Gegenstand dachten und fühlten. Das zu bearbeitende Gedicht wurde einmal vorgetragen. Der Text wurde den Kindern deshalb nicht in die Hand gegeben, weil es eine allgemeine pädagogische Erfahrung ist, daß sich besonders schwächere Schüler in diesem Falle nur schwer von der sprachlichen Form des Dichters und damit auch inhaltlich frei machen können.

Zur Anfertigung der Aufsätze wurden 30 Minuten Zeit gegeben; gerade lange genug, um noch aus dem Vollen schöpfen zu können, besonders, wenn man bedenkt, daß die Formulierung und Niederschrift der Gedanken in dem Alter unserer Vpn. noch eine längere Zeit erfordert. Bei einer größeren Dauer der Arbeitszeit hätte man manche der Vpr. verlegen am Federhalter kauen sehen können und manches wäre dann aufs Papier gebracht worden, was erst durch langes Suchen auf Umwegen gefunden worden ist, während es bei unseren Versuchen doch darauf ankommt, das festzustellen, was unmittelbar durch das Thema in der Persönlichkeit angesprochen wird. Wäre dagegen die Zeit zu knapp zugemessen worden, so hätten sich die Vpn. nicht genug mit dem Thema befassen können, und so wären manche Züge der Individualität nicht zur Geltung gekommen, so wenig sich eine Photographie bei zu kurzer Expositionszeit voll entwickeln kann. Wir sind durch diese entsprechende Zeitvorgabe nicht in die mißliche Lage der Vorarbeiter auf unserem Gebiet gekommen, den Vpn. den Termin verlängern zu müssen, weil sie nach Umfluß der Zeit noch nichts oder doch zu wenig niedergeschrieben hatten. Nach Ablauf der gegebenen Zeit durfte der angefangene Satz noch beendet werden.

Die beschränkte Anzahl der Vpn. erlaubte es, wie schon erwähnt, daß man sie so setzen konnte, daß ein gegenseitiges Abschreiben unmöglich war; auch war das Sprechen wie sonst im Unterricht strengstens verboten, sodaß sich keine Gelegenheit bot, sich mit fremden Federn zu schmücken und sich anders zu zeigen als man wirklich ist. Dagegen war es den Mädchen erlaubt, sich die Uhr und die Bilder an der Tafel in der Nähe anzusehen; doch wurde auch hierbei darauf gesehen, daß die Betrachtenden sich nicht gegenseitig auf dieses oder jenes durch Fingerzeig aufmerksam machten.

Auf die Frage einiger Kinder, ob sie auf die Aufsätze auch Noten bekämen, wurde versichert, daß das nicht der Fall sei, um sie bei der Arbeit nicht ängstlich zu machen. Als nach einer der Arbeiten, die

als Vorversuche gegeben wurden, gefragt wurde, ob die Aufsätze gut ausgefallen seien, erwiderte Verf., daß er mit allen sehr zufrieden gewesen sei, um den Kindern auf diese Weise Mut zu machen und sie dadadurch zu veranlassen, bei der Bearbeitung der eigentlichen Aufgaben umsomehr aus sich herauszugehen. Da die schriftliche Darstellung der Gedanken wie jede geistige Funktion der Übung unterliegt, so wurden die Versuche je am Schlusse des Schuljahres bewerkstelligt, zu einer Zeit also, wo sich die Kinder am besten in die Technik derselben eingearbeitet hatten und so relativ am leichtesten ihr Innenleben zum Ausdruck bringen konnten.

6. Die Gewinnung eines Schemas zur Beurteilung der Aufsätze.

Es war eine reiche Mannigfaltigkeit, die uns aus den in den Versuchen erhaltenen Bearbeitungen der Themata entgegentrat. So erfreulich dieser Umstand für den Lehrer ist, wenn er sieht, daß jede seiner Schülerinnen den Stoff selbständig nach ihrer Weise verarbeitet hat, so viel Schwierigkeit bietet er in unserem Falle, wo es darauf ankommt, die Fülle des Stoffes nach bestimmten Gesichtspunkten zu sichten. Es ist ein frisch pulsierendes Leben, das uns hier das kindliche Seelenleben zeigt, vielgestaltig und doch ohne sichtliche Gliederung, vielmehr stets in einander überfließend, sodaß es einem beim ersten Blick fast unrätlich erscheint, an die Möglichkeit einer Sonderung zu denken. Die Gegensätze berühren sich auch hier; die niederste wie die höchste Form des Lebens zeigen dieselbe Erscheinung. Wie die Natur der Amöbe dem Anatomen die reinliche Untersuchung mit dem Seziermesser unmöglich macht, so stehen auch der Analyse einer so komplexen Äußerung des Seelenlebens, wie sie uns im Aufsatze vorliegt, mannigfaltige Schwierigkeiten entgegen. Es läge nun sehr nahe, nach dem System der Psychologie ein Schema aufzustellen und darnach eine Ordnung des Stoffes vorzunehmen. Doch bald würde man hierbei die Erfahrung machen, daß man auf diese Weise die Vielgestaltigkeit nicht zu fassen vermag, daß manches nur mit Zwang in die aufgestellten Rubriken einzureihen wäre und daß anderseits manche Sparte gar nicht zur Anwendung käme.

Um der Eigenart des Stoffes besser gerecht zu werden, müssen wir deshalb vorderhand auf jegliches System verzichten und unser Einteilungsprinzip der Materie selbst zu entnehmen suchen, die wir damit meistern wollen. Dies setzt aber voraus, daß man mit ihr weitgehendst vertraut ist und einen möglichst umfassenden Überblick über dieselbe gewonnen hat. Im Auge ist hierbei immer zu behalten, welche Stellung das arbeitende Subjekt, die Vp., zu dem zu bearbeitenden Objekt, dem Stoff, eingenommen hat. Nach diesem leitenden Gesichtspunkt

hat der Verf. zunächst die Aufsätze seiner ersten Versuchsserie einige Male durchgesehen und jeden Gedanken daraufhin geprüft. Die verschiedenen dabei aufgestoßenen Bearbeitungsweisen wurden in typischen Beispielen notiert, die am häufigsten vertretenen fielen als solche schon in den ersten Lesungen auf, auf die zerstreuter auftretenden dagegen wurde man in den darauffolgenden erst aufmerksam. Die auf diese Weise entstandene überaus reiche Sammlung von Sätzen bekam dadurch eine weitere Sichtung, daß alle die Beispiele, die, näher betrachtet, ein gleiches Verhalten des Subjekts zum Objekt zeigten, zu bestimmten Gruppen zusammengefaßt wurden; eine solche Gruppe von Sätzen bezeichneten wir als eine „Arbeitsweise“ (A.-W.) Die Fälle, die infolge ihrer Mehrdeutigkeit nicht mit Bestimmtheit der einen oder der anderen A.-W. zugeordnet werden konnten, wurden bei dieser Gelegenheit den beiden fraglichen Gruppen zugerechnet. Hierdurch verteilen sich die etwaigen Fehlgriffe bei der Klassifikation in der großen Zahl der Fälle allmählich auf alle Sparten und gleichen sich so selbst aus. Die Übersicht von A.-W., die wir durch die ersten Versuche (mit unserer IV. Mädchenklasse) gewonnen haben, wurde durch das gleiche Verfahren an dem Material aus den zwei folgenden Jahren, sowie an demjenigen von den anderen Versuchsklassen mannigfach berichtigt und ergänzt und konnte auf diese Weise in dem Maße als der Umfang des Materials und die Zahl der Klassen wuchs, immer größeren Anspruch auf Vollständigkeit und Allgemeingültigkeit machen. Nach mancherlei mehr oder weniger durchgreifenden Änderungen an unseren Aufstellungen kamen wir am Ende unserer Untersuchungen durch 3 Jahre hindurch zu 17 verschiedenen A.-W., nach denen wir die ganze Vielgestaltigkeit unseres umfangreichen Materiales nun hinreichend klassifizieren zu können glaubten. Die gefundenen A.-W. wurden hierauf nach der gebräuchlichen psychologischen Terminologie eingeordnet und es ergab sich so für die eigentliche Beurteilung unserer Aufsätze folgendes Schema: Tabelle 14, Seite 81.

Die Beurteilung der Arbeiten, die endgültig erst dann vorgenommen werden konnte, als die Resultate aller Versuche vorlagen, geschah in der Weise, daß jeder Gedanke, der wiedergegeben war, ganz gleich, ob er sich zu seinem sprachlichen Ausdruck eines oder mehrerer Sätze bediente, daraufhin untersucht wurde, welcher Sparte der umstehenden Tabelle er einzureihen war. In Satzverbindungen, wie z. B. „An der Taschenuhr ist ein Deckel befestigt, und wenn man ihn aufmacht, so sieht man das Zifferblatt“, wurden stets die zwei Teile als selbständige Gedanken der Beurteilung unterzogen. Dagegen wurden Satzgefüge, wie der letzte Hauptsatz, als aus einem Gedanken bestehend angesehen. Nur in Satzgefügen mit Attributivsätzen, wie

Tabelle 14.

Schema.

Assoziativ (rezeptiv):									Apperzeptiv (produktiv):								Persönlich	Besondere stilistische Formen:	
wahrnehmend:							erinnernd:		beziehend	schließend	reflektierend	beurteilend:			poetisch:			Einleitungen	Andere stil. Formen
beschreibend:							beobachtend	begrifflicher.	vorstellender.				praktisch	ethisch	ästhetisch	einfühlend	phantasierend			
Teil	Ort	Stoff	Form	Farbe	Andere prädikative Aussagen															
bscht.	bscho.	bschsto.	bschfo.	bschfa.	bsch-präd.		beob.	begriffl er.	vorstell. er.	bez.	schließ.	refl.	prkt.	eth.	ästh.	einf.	phant	pers.	Einl.	stil.
1	2	3	4	5	6		7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20

z. B. „In der Uhr ist ein Zifferblatt, an welchem die Zeiger angebracht sind", wurden Haupt- und Nebensatz wieder gesondert behandelt.

Die Aufsätze als Ganzes zu beurteilen, ist für unseren Zweck nicht angängig. Es könnte dies nur nach dem allgemeinen Eindruck geschehen, den diese beim Durchlesen auf uns machen. Dieser allgemeine Eindruck der Arbeit ist aber immer weniger von dem arbeitenden Subjekt als vom Inhalt des Themas abhängig. H. J. Watt[1]) hat uns in einer umfangreichen Arbeit gezeigt, wie sehr die Aufgabe, hier das Aufsatzthema, den ganzen Reaktionsverlauf qualitativ beeinflußt. Sie schwebt als oberster apperzipierender Vorstellungskomplex über dem Gesamtbewußtsein, ruft die ihr verwandten Faktoren desselben hervor und bestimmt die Reihenfolge ihres Auftretens. Die Zuordnung einer Persönlichkeit zu diesem oder jenem Typus auf Grund einer solchen Methode würde also in erster Linie von der Auswahl des Themas abhängig sein, das man ihr zur Bearbeitung übergeben hat. So ist sicher, daß die Aufgabe, die eindrucksvolle Szenerie eines Bildes zu beschreiben, induzierend vor allem auf das Innenleben der Vp. wirkt, dieselbe veranlaßt, die handelnden Subjekte den Andeutungen des Künstlers gemäß zu beseelen und das eigene Gefühl des Wohlgefallens oder Mißfallens zum Ausdruck zu bringen. Dagegen wird ein zu gleichem Zweck vorgelegter Gegenstand wie etwa eine Taschenuhr mehr zu einer mehr äußerlichen Beschreibung Anlaß geben. Dort gibt das Thema der Arbeit im allgemeinen einen mehr subjektiven, hier einen mehr objektiven Charakter. Auf diesen Einfluß des Themas haben wir schon bei Besprechung der Binetschen Versuche mit der Feder oder mit einem Sou-Stück als Objekt der Beschreibung hingewiesen und ebenfalls auch schon angedeutet, wie fehlerhaft es wäre, nach solchen Aufsätzen allein die Personen zu charakterisieren.

Auch die jeweilige Konstellation des Gedankenkreises der Vpn., wie sie durch den unmittelbar vorausgehenden Unterricht, die Lektüre und durch die momentane körperliche und geistige Disposition hervorgerufen werden kann, vermag der Arbeit als Ganzes eine Färbung zu verleihen, die ebenso zufällig ist, wie die Faktoren, die zu ihrer Entstehung beigetragen haben. Hierzu bietet der erste Aufsatz über die Uhr, den wir bei der Behandlung der Binetschen Arbeiten mitgeteilt haben, die beste Illustration.

Um den Einfluß des Stoffes möglichst auszuschalten, haben wir, wie schon erwähnt, 6 Aufgaben gestellt, die ihrem Inhalte nach verschieden

1) H. J. Watt, Experimentelle Beiträge zu einer Theorie des Denkens. Würzburger Diss. 1904. Sonderdruck aus dem Archiv f. d. ges. Psycholog. IV. Bd. 3. Heft.

sind und sich in ihrer induzierenden Wirkung zu paralysieren vermögen. Was an der Eigenart des Stoffes noch als Fehlerquelle in Betracht kommen könnte, sowie den störenden Einfluß der momentanen Konstellation suchten wir durch Maßnahmen aufzuheben oder doch stark zu verringern, von welchen weiter unten bei der Verarbeitung der gewonnenen Daten zu sprechen sein wird.

Die habituelle Bearbeitungsweise ist in der psychischen Persönlichkeit der Vpn. begründet und muß sich daher unabhängig von Stoff und Konstellation des Gedankenkreises bei jedem Aufsatze, bei einem natürlich mehr, bei dem anderen weniger, je nach der inneren Verwandtschaft zwischen den genannten Faktoren und der Persönlichkeit, im einzelnen zeigen. Sie kommt in der immer wiederkehrenden, wenn auch oft zerstreut auftretenden Art und Weise, den Stoff zu behandeln, zum Ausdruck; ja, der Fall ist nicht ausgeschlossen, wo der Eindruck, den der einzelne Aufsatz als Ganzes auf uns macht, in vollem Gegensatz zu der A.-W. steht, die wir in ihm nach unserem Befund an anderen mehr zusagenden Arbeiten als die eigentlich individuelle bezeichnen müssen. Die Fälle sind für uns gerade wichtig, bei denen die individuelle A.-W., z. B. die beobachtende, immer wieder auftritt, trotzdem der Stoff im allgemeinen vielleicht eine ruhende Gegenständlichkeit zeigt. In dem Wettkampf, in welchen hier Persönlichkeit und Stoff treten, vermag erstere den letzteren zwar nicht zu verleugnen, sie setzt sich aber ihm gegenüber doch hin und wieder durch, wo sich hierzu nur eine Gelegenheit bietet, d. h. wo sich eine Beziehung zwischen beiden herstellen läßt. Von dem Eindruck, den die Aufsätze als Ganzes auf uns machen, wenden wir also unser Augenmerk ab und richten es auf die einzelnen Gedanken, die in den einzelnen Arbeiten vertreten sind.

Unser Material, das uns zur Ausbeute zur Verfügung stand, setzt sich zusammen aus:

15 × 6	Aufsätzen	der	IV.	Mdchkl.	=	90	Aufsätzen,
20 × 6	„	„	V.	„	=	120	„
17 × 6	„	„	VI.	„	=	102	„
15 × 4	„	„	IV.	Knbkl.	=	60	„
15 × 4	„	„	V.	„	=	60	„
15 × 4	„	„	VI.	„	=	60	„
15 × 4	„	„	VI.	Mdchkl.	=	60	„
15 × 4	„	„	VII.	Knbkl.	=	60	„
15 × 4	„	„	VII.	Mdchkl.	=	60	„
					Sa.:	672	Aufsätzen.

Das ist eine Zahl von Einzelbearbeitungen, auf Grund deren die im Schema gegebene Übersicht von A.-W. wohl Anspruch auf eine gewisse Vollständigkeit zum wenigsten für die Altersstufen unserer Vpn. erheben kann.

Im Folgenden geben wir eine kurze Charakteristik der einzelnen Sparten unseres Schemas. Die derselben beigegebenen Beispiele sind dem Material entnommen und sollen zur Erläuterung dienen; besonders soll an ihnen gezeigt werden, wie sich mehrdeutige Fälle ergeben und wie dieselben zu behandeln sind. Die den Beispielen beigefügten lateinischen Ziffern beziehen sich auf das Aufsatzthema, dessen Bearbeitung der Satz entnommen ist und das unter dieser Nummer bei der Aufzählung oben aufgeführt wurde.

Sparte 1 bis 7 haben wir unter „wahrnehmend" zusammengefaßt. Der Bearbeiter hält sich hier ganz an den Stoff gebunden, der ihm vorliegt, das ist im Thema I, II und III die Summe der Wahrnehmungen, die von dem vorliegenden Gegenstand, bezw. den Bildern ausgelöst wurde, und im Thema IV, V und VI der Komplex, der durch die betreffenden Aufgaben unmittelbar angeregt wurde. Hier wie dort wird der durch die Aufgabe induzierte Inhalt nicht verlassen; alle Gedanken sind vom vorgegebenen Objekt direkt in Fluß gebracht, es bestimmt allein den Umfang und den Verlauf der Arbeit. Je nach der Natur des Stoffes, ob derselbe wie bei Thema I bis III ein gegenständliches Nebeneinander oder wie bei Thema IV bis VI ein geschehendes Nacheinander darstellt, nennen wir das Wahrnehmen ein „gegenständliches" (ruhendes), ein Beschreiben, oder ein „beobachtendes" (fortschreitendes), ein Beobachten. Das Beschreiben bezog sich bei I auf die vorliegende Taschenuhr und ihre Teile, bei II und III auf das, was die Bilder an Einzelheiten zeigten; auch bei IV, V und VI kam es gelegentlich vor, wenn beim „Gewitter" über die Wolken oder beim „Spaziergang" über einen Baum oder den Weg gegenständliche Aussagen gemacht wurden. Die Inhalte, auf die sich hier die Beschreibung erstreckt, sind dem Bewußtsein durch das Thema gerade so gegeben, wie die Empfindungen, die durch ein vorliegendes Objekt (Gegenstand oder Bild) ausgelöst werden, und ebenso verhält sich auch der Bearbeiter in den Angaben dessen, was ihm im Einzelnen in diesen Inhalten gegeben ist, vollkommen gleich, nämlich in beiden Fällen wahrnehmend. Ob nun die Objekte sich psychologisch als Empfindungen oder Vorstellungen charakterisieren, hängt vom Gegenstand der Bearbeitung ab und ist deshalb für uns, denen es immer auf das Verhalten des Bearbeiters ankommen muß, ganz ohne Bedeutung.

Im Einzelnen unterschieden wir in der Beschreibung:

1) Die Aufzählung der Teile, woraus ein Ganzes, ein Gegenstand oder eine Szenerie, besteht = bscht.; z. B.:

a. Auf dem Zifferblatt sehe ich zwei Zeiger (I).

b. Auf der Mauer erblicke ich drei Tauben (II).

c. Der Pudel gehört den beiden Schwestern (II).

d. Die eine Frau hält die beiden Zügel (III).

e. Auf demselben sitzen zwei Frauen, welche durch einen See fahren (III).

In c wird ein Besitzverhältnis ausgedrückt. Doch liegt in unserem Falle das Verhältnis zwischen Besitzer und Besitztum durch die räumliche Nähe der beiden auf dem Bilde so unzweideutig vor, daß es nicht erst durch einen besonderen Schluß eruiert werden muß. Der Satz enthält also nicht das Resultat eines ausgesprochenen Denkaktes, sondern eine einfache Wahrnehmung, nach welcher Besitzer und Besitztum als Teile eines Gesamtbildes aufgefaßt wurden. Das Gleiche liegt beim Beispiel d vor, wo das Verbum „hält" auf ein Geschehen hindeutet, sodaß dann der Satz als beobachtend erklärt werden müßte. Das wäre in der Tat der Fall, wenn der Satz etwa hieße: Die eine Frau hält die Zügel fest. Mit dem Wort „hält" aber allein soll gewiß nur das Liegen der Zügel in der Hand der Frau, also nur ein Nebeneinander der Teile eines Ganzen, sowie eine Ortsangabe zum Ausdruck gebracht werden. Ebenso ist es dem Schreiber von Beispiel e in erster Linie darum zu tun, aufzuzählen, was er an Gegenständen sieht; der Nebensatz, „welche durch . . . . fahren", enthält dagegen ein Beobachten, da hier eine Tätigkeit aufgefaßt wird, und muß daher als ein solches notiert werden.

2) Die Angabe des Ortes, wo sich die Gegenstände oder deren Teile befinden = bscho., z. B.:

a. Unter dem Zifferblatt befindet sich das Räderwerk (I).

b. Der Esel steht schon halb im Wasser (III).

In einer großen Anzahl von Sätzen sind die Gegenstände, wie in unserem Beispiel a, oder die Teile eines Ganzen und zugleich ihre örtliche Lage angegeben. Wo diese Angaben so hervortreten, daß wir annehmen können, sie sind beide mit Absicht gemacht worden, sind solche Sätze in beide dabei in Frage kommende Kategorien zu bringen, wo hingegen sich die eine Angabe aus der anderen ergeben hat, sodaß ersichtlich ist, die Vp. hat sie nicht besonders machen wollen, ist nur einfach zu protokollieren, z. B. in „Martha hat ein Tuch auf dem Kopf", nur als „bscht". Es ist hier so, daß die Objekte aufgezählt werden sollen, während die Ortsangabe als nebensächlich damit verbunden ist; so war es unserer Vp. in unserem Beispiel nur darum

zu tun, anzugeben, daß Martha auffälligerweise ein Kopftuch trägt, wie es die Schreiberin bisher nur bei Landleuten gesehen hat; der Teil des Satzes „auf dem Kopf“ ist nur eine Umschreibung der augenblicklichen Wahrnehmung des Tuches und soll keine besondere Angabe enthalten. Oft glaubte der Verfasser aus der Bildung des Satzes ersehen zu können, woran die Vp. in erster Linie gedacht haben mag. So wollte sie in dem Satze„ Wir sehen Jesus auf einer Bank und neben ihm Maria“ wohl nur aufzählen, was sie alles sieht = bscht., die Ortsangabe lief dabei nur so mit unter, während in dem folgenden „Jesus sitzt auf einer Bank und zu seinen Füßen sitzt Maria“ die Anwesenheit beider Personen vorausgesetzt wird, dagegen aber mitgeteilt werden soll, wo sich diese auf dem Bilde befinden = bscho.

3) Die Angabe des Stoffes, woraus die Gegenstände bestehen = bschsto.; z. B.:

a. Die Uhr ist aus Gold (I).

b. Es ist eine steinerne Bank, worauf der Herr sitzt (II).

c. Alles ist aus schönen Steinen aufgeführt (II).

In Beispiel b ist zugleich der Ort angegeben, wo sich der „Herr“ befindet. Da aber Verfasser aus der Konstruktion des Satzes, die das „steinerne“ an die Spitze rückt, glaubte schließen zu können, daß es der Vp. vor allem aufgefallen war, daß die Bank aus Stein ist, und daß es ihr deshalb bei der Niederschrift des Satzes um die Stoffangabe zu tun war, wurde der Fall auch nur als bschsto. hingenommen. Bei Beispiel c ist nicht ausgeschlossen, daß die Vp. von dem sauberen Mauerwerk ästhetisch berührt wurde, weshalb der Satz auch als ästhetisch beurteilend angesehen wurde. Nicht selten sind Sätze als rein ästhetisch aufzufassen, wenngleich die äußere Form sie als stofflich-beschreibend erscheinen läßt, so der Satz: „Sehen wir nur das Äußere (der Uhr) an, alles von Gold!“ Es ist in diesem Falle sicher anzunehmen, daß es eine ästhetische Verwunderung ist, die die Schreiberin zu diesem Ausruf drängt, und daß also der Satz etwa so zu vervollständigen wäre: „Sehen wir uns das Äußere an, wie schön das aussieht (oder: wie schön das glänzt), alles von Gold!“

4) Die Angabe der Form, welche an den Dingen interessiert = bschfo., z. B.:

a. Der Esel mit seinen langen, spitzigen Ohren . . . . (III).

b. Oben an der Uhr ist ein ovaler Ring (I).

Der letzte Satz gilt zugleich auch als bscht.

5) Die Angabe der Farbe = bschfa., z. B.:

a. Das Band an der Uhr ist schwarz (I).

b. Das Dämchen hat ein helles Kleid an und einen roten Umhang (III).

c. Das Wappen glänzt schön golden (III).

Im letzten Beispiel liegt zweifelsohne eine ästhetische Wirkung mit vor, weshalb der Satz zugleich auch als ästhetisch notiert werden mußte, während Beispiel b noch als bscht. zu gelten hat.

6) Alle übrigen adjektivischen, adverbialen und substantivischen Aussagen, die übrigen prädikativen Beschreibungen = bschpräd., z. B.:

a. In diesem Gärtchen ist es kühl (II).

b. Das Gewitter war sehr stark (V).

c. Das eine Mädchen ist ein Landmädchen, das andere scheint eine Rokokodame zu sein (III).

d. Das eine Anhängsel der Uhr ist ein Wappen, das andere sieht wie ein Stempel aus (I).

Bei beiden letzten Beispielen liegt, logisch genommen, eine Subsumtion vor; der psychische Vorgang im schreibenden Subjekt war jedoch ohne Zweifel ein Akt der Wiedererkennung, wie er sich immer in uns vollzieht, wenn wir einen Gegenstand als einen bestimmten erkennen und ihn mit einem Namen belegen[1]). So liegt also auch hier kein Denkakt vor, sondern eine Wahrnehmung auf assoziativer Grundlage.

7) Das beobachtende Wahrnehmen bezieht sich auf das, was die Objekte tun oder was an ihnen geschieht. Es sind also verbale Aussagen, die uns hier entgegentreten, die die ruhende Gegenständlichkeit der bisherigen beschreibenden A.-W. in ein Geschehen auflösen. Während die beschreibende Vp. z. B. in dem Satze: „Jesus sitzt auf der Bank", sich mit einer Ortsangabe begnügt, bringt die beobachtende die Person Jesu zu der Bank in eine Tätigkeitsbeziehung und sagt: „Jesus hat sich auf einer Bank niedergelassen." So werden in den Bildbeschreibungen II und III die dargestellten Situationen in lebendige Szenen aufgelöst, die dem im Bild festgehaltenen Momente als vorausgehend oder nachfolgend gedacht werden. Hierbei muß aber bei der Beurteilung darauf gesehen werden, ob sich die Handlungen unmittelbar aus der eindeutigen Situation ergeben haben, oder ob sie aus verschiedenen Nebenumständen erst erschlossen worden sind. Im letzteren Falle hätten wir es dann nicht mehr mit einem wahrnehmenden Beobachten, sondern mit einer schließenden Funktion zu tun. Als ein Beobachten haben wir bei Aufgabe IV die Wiedergabe nach dem Texte angesehen. Für uns ist hier der Vorgang im Bearbeiter ganz der gleiche,

---

[1]) Auch Groos (Das Seelenleben des Kindes, Berlin 1904, S. 180/81) hält solche Aussagen des Kindes nicht für logische Akte; die Begriffe „Landmädchen" und „Wappen" sind nach ihm „sichere Begriffe", durch die wir nach den Gesetzen der Gewohnheit bei ähnlichen Anlässen auf einen ähnlichen Gesamteindruck eingestellt sind.

ob sich das Geschehen wirklich vor den Augen abspielt oder als abspielend nur gedacht wird. Während bei einem realen Geschehen eine Reihe von Empfindungen ausgelöst wird, sind es im letzteren Falle Vorstellungen, die der Verlauf der Handlung des Gedichtes in uns zur Evolution bringt. Wie bei der Wahrnehmung im gewöhnlichen Sinne, verhält sich die Vp. auch bei der wörtlichen Wiedergabe des Gedichtes dem Vorgegebenen gegenüber nur rezeptiv. Von einer Gedächtnisleistung ist in unserem Falle deshalb nicht zu sprechen, weil die Vorgabe des Gedichtes unmittelbar vor der Niederschrift stattgefunden hat und ein eigentlicher Zeitfaktor aus diesem Grunde nicht in Betracht kommen kann. Man könnte vielmehr das Verhalten des Subjekts mit Meumann[1]) als ein „unmittelbares Behalten" bezeichnen, für das hier das Nachklingen der dichterischen Form recht charakteristisch ist. Das „unmittelbare Behalten" kommt aber der Wahrnehmung schon aus dem Grunde sehr nahe, daß hier wie dort der Grad der aufgewandten Aufmerksamkeit die Größe der Leistung bestimmt. Auch die Wiedergabe des beim Gewitter und auf dem Spaziergang Erlebten haben wir als beobachtend notiert, aus denselben Gründen, wie wir die Angabe des Gegenständlichen bei diesen Aufgaben als beschreibend angesehen haben; denn ob es sich um sinnliches oder geistiges Beschreiben, bezw. Beobachten handelt, um Empfindungen oder Vorstellungen, das Verhalten der Vp., das uns in erster Linie interessieren muß, erweist sich auch hier beide Male als das gleiche. Beispiele für die beobachtende = beob. A.-W.:

a. Der kleine Zeiger geht schneller als der große (I).

b. Das Fräulein schlägt gerade auf den Esel (III).

c. Maria streift mit dem Saum ihres Kleides die Füße ihres Lehrers (II).

d. In der Luft flattern Tauben herum (II).

e. Ein weißes Häubchen umhüllt den Kopf (III).

f. Auch die Tauben flattern von ihren Sitzen herab, als wollten sie auch Jesu zuhören (II).

g. Ein Bienchen fiel einmal in einen Bach; das sah von oben eine Taube und warf ein Blättchen von der Laube herab (IV).

h. Das Gewitter zog gerade über unsere Gegend. Um 12 Uhr sah man nur noch einen Widerschein vom Blitz (V).

Im ersten Beispiel wird eine Bewegung mit der anderen verglichen, weshalb es zugleich als beziehend genommen werden muß. Bei Sätzen wie Beispiel e ist es nicht ausgeschlossen, daß sie nur eine sprachliche

1) Meumann: Über Ökonomie und Technik des Lernens. S. 13 u. 14.

Wendung darstellen; daß also die Vp. hier einfach nur hat sagen wollen: Auf dem Kopf hat das Mädchen ein weißes Häubchen = bscht. Die Anewndung dieser Darstellungsweise setzt aber, wenn nicht klassenmäßig anerzogen, doch eine Neigung zu einem beobachtenden Auffassen voraus, weshalb wir nicht ganz fehl gehen werden, wenn wir derartige Fälle als beobachtend bezeichnen. Diese Art der Bearbeitung tritt besonders in den höheren Klassen hervor und bringt wohltuendes Leben und Frische in die Darstellung; das Gegenständliche wird zur Handlung, die Beschreibung zur Beobachtung, zur Erzählung. Es ist im Grunde die Kunst Homers, die das Kind unbewußt befolgt, wenn es von der Uhr schreibt: „In der Mitte ist das Uhrband mit einer Goldspange zusammengehalten, den unteren Teil der Kette schmückt ein Medaillon. Neben dem Zeiger hat der Uhrmacher noch einen Sekundenzeiger angebracht, der die Sekunden angibt. Ein Glas bedeckt das Zifferblatt und schützt es vor Staub. Die Taschenuhr ist rund geformt.“ Oder wenn ein Mädchen, anstatt anzugeben, was und wo es alles auf dem Bilde sieht, schreibt: „Martha hat den Tisch weiß gedeckt; dann stellte sie einen Teller mit Obst und Rettichen darauf; auch das Brotkörbchen bekam seinen Platz. Hierauf brachte sie eine Kanne, mit Wein gefüllt, und stellte sie daneben. Den Balkon hat sie schon einen Tag vorher mit Blumen geziert . . .“

8) Anders als beim Wahrnehmen verhält sich die Vp. bei der erinnernden A.-W. dem Gegenstand gegenüber. Hier wird das Vorliegende nicht selbst wiedergegeben, sondern dasselbe tritt nur als Reproduktionsmotiv auf und ruft als solches Erinnerungen wach, die zur Niederschrift gelangen. Vollzieht sich diese reproduzierende Wirkung des Themas in der Weise, daß jede reproduzierte Vorstellung oder Vorstellungsgruppe direkt von dem Vorstellungsinhalt des Themas induziert wird, dieser selbst beständig über der Zahl der Reproduktionen schwebt, wie die Begriffsvorstellung über den Einzelvorstellungen, so nennen wir das ein begriffliches Erinnern. So wird begrifflich erinnernd gearbeitet, wenn anstatt der vorliegenden Taschenuhr eine Taschenuhr im allgemeinen, wenn also nach dem Begriffe dieses Gegenstandes beschrieben wird. Die vorliegende Taschenuhr kommt dann nur insoweit in Frage, als sie die Begriffsvorstellung „Uhr“ im Bearbeiter hervorruft, an die sich alle Erinnerungen anschließen. Die Stelle des Begriffes vertritt bei der Aufgabe II die Geschichte von dem Besuch in Bethanien, wie sie in der Religionsstunde gelernt wurde. Dieser psychische Komplex beeinflußt insofern die Arbeit, als die ganze Situation des Bildes nach der Geschichte interpretiert wird; oder er beherrscht so das Bewußtsein der Vp., daß es gar nicht zu einer Angabe über das Bild kommt,

sondern an Stelle der Beschreibung die Erzählung der Geschichte tritt. Bei Thema V wird nicht das gestern erlebte Gewitter, wie etwa im Beispiel h bei der beob. A.-W., sondern ähnlich wie bei Thema I ein Gewitter in allen seinen Einzelheiten, doch so wiedergegeben, daß man meint, es ist kein erlebtes, sondern ein ideales, konstruiertes, eine schematische Darstellung desselben, wie sie im Physikunterricht gegeben wird, ohne eine Spur individueller Beziehung. In den Arbeiten zu Thema VI haben wir dann als begrifflich erinnernd klassifiziert, wenn, was selten vorkam, nicht unser ausgeführter, sondern ebenfalls ein idealisierter Spaziergang dem Bearbeiter vor Augen schwebte. Der Inhalt der Aufgabe kam also auch hier wie bei Thema V nur insoweit zur Geltung, als er Allgemeines enthielt; die beiden Themata kamen als Begriffe zum Bewußtsein und beeinflußten auch nur in diesem Sinne den Verlauf des psychischen Geschehens. Als begrifflich erinnernd = begriffl.-er. wurden z. B. angesehen:

a. Das Gewitter entsteht, wenn sich in der Luft viele Elektrizität angesammelt hat (V).

b. Die Taschenuhr hat meistens zwei Zeiger. Manchmal ist auch ein Sekundenzeiger auf dem Zifferblatt zu sehen (I).

c. Martha machte sich viel zu schaffen (II).

Bei den Arbeiten über die Taschenuhr ist es oft zweifelhaft, ob sich die Vp. wahrnehmend oder erinnernd verhält, ob ihr die vorgehängte Taschenuhr oder der Inhalt des Begriffes „Taschenuhr" vorschwebt. Es ist dies besonders schwer zu entscheiden, wenn sich, wie bei Beispiel b, die Angaben auf wesentliche Merkmale der Taschenuhr beziehen. In dem vorliegenden Satz wie in dem folgenden weisen indes die Wörtchen „meistens" und „manchmal" darauf hin, daß aus der Erinnerung gearbeitet wurde. Anderseits ist der Gebrauch des Pronomens „diese" oder „unsere" ein Zeichen dafür, daß die vorliegende Uhr gemeint ist und man sich also wahrnehmend verhält. Nicht selten aber erweisen sich diese sprachlichen Kennzeichen als unzuverlässig. Der Satz „Manche Uhren haben einen verzierten Deckel mit dem Anfangsbuchstaben" scheint, äußerlich genommen, begriffl.-er zu sein, sein Inhalt aber weist deutlich darauf hin, daß die Uhr gemeint ist, die der Vp. vorliegt, denn diese zeigt einen mit dem Monogramm des Verfassers verzierten Deckel. Wo uns die sprachliche Fassung des Gedankens im Zweifel läßt, kann uns oft der Zusammenhang der Sätze Aufschluß geben. Zeigen die vorausgehenden und die unmittelbar folgenden wahrnehmenden oder erinnernden Charakter, so werden wir nicht fehl gehen, wenn wir auch den in Frage stehenden demgemäß beurteilen. Wo wir uns aber unter keinen Umständen entscheiden können, welcher

von zwei oder mehreren A.-W. ein Fall zuzuweisen ist, da zählen wir ihn allen diesen gleichmäßig zu. Im Beisp. c sagt uns die biblische Wendung „machte sich viel zu schaffen", daß der Satz nicht beob., sondern in Erinnerung an die Geschichte niedergeschrieben worden ist. Auch die Angabe der Namen bei den beiden Frauen auf dem Bild, für die in der Unterschrift gar kein Anhalt gegeben ist, beruht auf Erinnerungen aus der Geschichte, weshalb auch der Satz „Maria streift mit dem Saum ihres Kleides die Füße ihres Lehrers", den wir oben als beob. bezeichnet, zugleich als begriffl.-er. vermerkt werden muß. Werden die beiden Namen verwechselt, so liegt ein Gedächtnisfehler vor, der für uns ganz ohne Bedeutung bleibt, da wir den Inhalt ja nicht nach seiner Richtigkeit zu bewerten haben.

9) Gibt im Gegensatz zum begrifflichen Erinnern der Gegenstand des Themas nur den ersten Anstoß zu einer Reproduktionsreihe, während deren weitere Evolution sich unabhängig von ihm in der Weise vollzieht, daß eine Vorstellung das Reproduktionsmotiv für die nachfolgenden wird, so nennen wir das ein vorstellendes Erinnern. Während die begrifflichen Erinnerungen inhaltlich immer an das Thema, als an ihre Ausgangsvorstellung gebunden sind, führen die vorstellenden Erinnerungen mitunter weit vom Thema ab und charakterisieren sich gegenüber den ersteren mehr als „freie Erinnerungen". So wird in der Aufgabe I im Anschluß an das Thema eine bekannte Geschichte aus Gullivers Reisen erzählt, in der eine Taschenuhr eine Rolle spielt; oder es wird sonst etwas von der Uhr angegeben, was man von ihr wußte, so z. B. Geschichtliches. Bei Thema II und III zeigt sich das freie oder vorstellende Erinnern, indem von irgend einem Objekte des Bildes angeführt wird, was z. B. in der Schule von ihm gelehrt wurde, so etwa Kulturgeschichtliches. Man ersieht hieraus, daß mit dieser A.-W. hauptsächlich das Verhalten des Individuums gemeint ist, das Binet als type érudit bezeichnete. Bei Thema IV wird nicht selten, angeregt durch den Inhalt des Gedichtes, eine ähnliche Geschichte von einem Löwen und einer Maus zum besten gegeben. Die Aufgabe V gibt Anlaß, sich über Nutzen und Schaden, über Verhaltungsmaßregeln während eines Gewitters auszusprechen, doch auch wieder in der Weise, daß man es als Angelerntes leicht erkennen kann. Bei VI fallen der Vp. während des Ganges durch den sommerlichen Wald die Verse des Liedes „O Täler weit, o Höhen" ein, oder sie wird durch die tanzenden Lichter und Schatten auf dem Waldesboden an die Worte aus Schillers Bürgschaft „Und malt auf die glänzenden Matten der Bäume gigantische Schatten" erinnert. Immer aber sind es wie bei der begriffl.-er. A.-W. größere oder kleinere Vorstellungskomplexe, die mehr oder weniger in

der Form, in der sie ursprünglich gegeben waren, reproduziert werden, niemals aber Neuschöpfungen, die hier vorliegen, und die Unterscheidung zwischen den beiden er. A.-W. beruht nur in ihrem verschiedenen Verhältnis zu ihrer Ausgangsvorstellung, dem Thema des Aufsatzes.

Im Folgenden geben wir einige Beispiele für diese vorstellend-erinnernde = vorstell.-er. A.-W.:

a. Die Uhr ist von Peter Henlein erfunden worden. Dieser war ein Schlossergeselle in Nürnberg. Ich habe sein Denkmal heuer in dieser Stadt gesehen. Es ist ... (I).

b. Fenster wie wir hatte man damals noch nicht, denn erst die Italiener verwendeten solche zur Zeit der Kreuzzüge (II).

c. Wenn ein Esel nicht gehen will, so ist er nicht mit einem Stock fortzubringen; man muß ihm ein Stückchen Zucker geben (III).

d. Manchmal sieht man auf Kirchtürmen und auf den Mastbäumen der Schiffe ein Flämmchen brennen, welches man das St. Elmsfeuer nennt. Als die Matrosen das zum ersten Mal sahen, dachten sie, das Schiff sei verhext. Im „fliegenden Holländer" kommt so ein Schiff vor ... (V).

e. In diesem Schlosse wohnt der Freiherr von Wolfskeel. Dieser lebt aber nicht hier, sondern in München ... (VI).

Die Beispiele alle zeigen, wie die Vpn., auch wenn sie vereinzelt vorstell.-er. arbeiten, vom Thema abschweifen und im Gegensatz zum Verhalten beim begriffl. Erinnern den Zusammenhang mit ihm verlieren. Als vorstell.-er. bezeichneten wir es auch, wenn mitten in einer Erzählung, die in phantasierender Weise als Hintergrund der Beschreibung eines Gewitters erdichtet wurde. die Sätze auftraten: „Da fiel der einen Freundin ein, daß man nicht springen soll, wenn ein Gewitter am Himmel steht. Sie hatte keine Wahl als sich zu Boden zu legen, denn da ist man am sichersten; vorher muß man aber seine metallenen Gegenstände ablegen, denn der Blitz schlägt gerne in sie ein". Die Schülerin hat in diesem Fall zuerst sich selbsttätig (phantasierend) verhalten, dann fielen ihr die in der Schule gelernten Vorsichtsmaßregeln bei einem Gewitter ein, und diese drängten sich ihr so stark auf, daß sie um jeden Preis mit in die Geschichte verwebt werden mußten; ihr ging es, wie den moralisierenden Dichtern, die keine Gelegenheit vorübergehen lassen können, ohne ein paar Belehrungen und Ermahnungen einzustreuen.

Die wahrnehmende (beschr. und beob.) und die erinnernde Tätigkeit haben das gemeinsam, daß bei beiden das arbeitende Subjekt sich mehr passiv verhält, indem die Auswahl und Anordnung der Gedanken nach den Gesetzen des Vorstellungsmechanismusses sich vollzieht. Wir haben

deshalb diese beiden Hauptsparten des Schemas unter dem Begriff der Assoziation zusammengefaßt. Die geistige Funktion wird hier überall in ihrem Verlauf von der Stärke der augenblicklich bevorzugten Reproduktionsmotive bestimmt; deshalb zeigen alle die A.-W., die hier untergebracht sind, ein gewisses objektives Gepräge.

10) In den Sätzen, deren Inhalt wir auf eine beziehende Funktion zurückführen, sind wie bisher beim Beschreiben und Beobachten die Daten im Thema vorgegeben, entweder als Sinneseindrücke oder als Vorstellungen. Es wird nun zwischen den in Frage kommenden Inhalten eine Beziehung aufgesucht. Dieselbe ist nicht augenfällig gegeben, wie wir es bei den assoziierenden A.-W. vorgefunden haben, sondern sie muß erst auf Grund der begleitenden Umstände durch einen Denkakt festgestellt werden. Die Verhältnisse, die dabei in Betracht kommen, sind die der Gleichheit, Ähnlichkeit und Verschiedenheit der Objekte, der Ursache und Wirkung, des Grundes und der Folge, oder es ist die Konstatierung eines Zweckes oder einer Absicht. Auch das Verhältnis von Besitzer und Besitz, sofern dasselbe in der Situation des Bildes bei Aufgabe II und III nicht eindeutig gegeben ist, gehört hierher und ebenso ist die Beziehung der Szenerie auf die Unterschrift des Malers dazuzurechnen. Wir geben folgende Beispiele zu der beziehenden = bez. A.-W.:

a. Darauf ist dasselbe Monogramm als auf der Uhr; denn die Buchstaben sind genau so verschlungen (I).

b. Die Uhr ist ungefähr so groß als ein Handteller (I).

c. Der Minutenzeiger ist größer als der Stundenzeiger (I).

d. Wenn die Uhr nicht aufgezogen ist, dann bleibt sie stehen (I).

e. Wir gingen auf der Straße, weil wir nicht durch die Wiese durften (VI).

f. Die Uhr dient dazu, die Zeit anzugeben (I).

g. Die Schwestern haben Jesus gut bewirtet, damit er bald wieder einmal bei ihnen einkehrt (II).

h. Der Hund wird den beiden Schwestern gehören; denn sie sind immer allein im Hause (II).

i. Der einen Frau wird es ganz angst und sie denkt bei sich: „Wie wird das enden?“

k. Wenn die Taube früher nicht das Bienchen gerettet hätte, so hätte ihr jetzt auch nicht das Bienchen geholfen (III).

l. So haben sich beide Tiere einander geholfen (IV).

m. Elisabeth ließ sich nicht trösten; sie sagte immer: „Wie wird das enden?“ (III).

Während in Beispiel a angegeben ist, warum die beiden Mono-

gramme für gleich gehalten werden, fehlt in c jegliche Begründung der Aussage. Es liegt deshalb die Vermutung nahe, daß die Auffassung „verschieden" sich nicht als ein bewußter Vergleich vollzogen hat, sondern unmittelbar mit der Wahrnehmung der beiden Zeiger gegeben war[1]). Die sprachliche Form darf uns nicht dazu verleiten, den psychischen Vorgang ohne weiteres logisch zu interpretieren. Wir haben den Fall aus diesem Grunde als bez. und bschpräd. zugleich notiert. Ebenso haben wir die Beispiele h und i, in denen Einfühlungen vorgenommen werden, neben bez. auch als einfühlend bezeichnet. Im vorletzten Beispiel sind die Tatsachen 'die Taube hat das Bienchen gerettet' und 'das Bienchen rettet dafür der Taube das Leben' zu einander in Beziehung gebracht worden, und es wurde ein reziprokes Verhältnis zwischen beiden festgestellt. Die bloße Angabe der beiden Tatsachen, wiedergegeben etwa in den beiden angeführten Sätzen, wäre dagegen nach unserem Schema als beob. zu bezeichnen. Im Beispiel unter m ist der Inhalt einer selbsterdichteten Geschichte mit der Unterschrift des Bildes in Beziehung gebracht und zugleich liegt eine Einfühlung vor.

11) Wird von einer im Stoffe gegebenen Tatsache auf eine nicht gegebene geschlossen, so nennen wir diese A.-W. die schließende. So wird in Aufgabe I von der Schönheit der Uhr ein Schluß auf deren Preis gemacht, aus der Stärke des erlebten Donners wird in I gefolgert, daß das Gewitter sehr weit entfernt gewesen sein muß. Besonders wird schließend verfahren, indem bei den Bildbeschreibungen die Situation oder die einzelnen Daten ausgedeutet werden. Wie bei dem bez. Verfahren, so muß aber auch hier in diesem Falle ein Denken wirklich notwendig gewesen sein. In dem Satze „die zwei Schwestern und Jesus sind in einem Garten, welcher mit Säulen umgeben ist" liegt die Auffassung der Oertlichkeit als eines Gartens so nahe, daß es wohl nicht eines besonderen Schlusses bedurft hatte, um zu dieser Angabe zu kommen. Sie ist ohne Zweifel eine einfache Wahrnehmung auf Grund der Eindeutigkeit der objektiven Faktoren des Bildes. Nicht selten hat sich die in der Tat vollzogene schließ. Tätigkeit in der Form des Satzes manifestiert. So können wir in dem Satze „Nach den Früchten zu schließen, und nach dem hellen Himmel über dem Garten, muß es gerade Herbst sein" wohl annehmen, daß die Vp. erst den Himmel und die Früchte wahrgenommen hat und erst dann auf die entsprechende

1) Die Untersuchungen von G. E. Müller (Gesichtspunkte und Tatsachen der psychophysischen Methodik. Wiesbaden 1904) zeigen, daß auch bei Beurteilung von Reizen der absolute Eindruck die ausschlaggebende Rolle spielen kann und nicht eine wirkliche Vergleichung. Man vergleiche hierzu Ebbinghaus, Grundzüge der Psychologie, I. Teil. 2. Aufl. Seite 498/99.

Jahreszeit gekommen ist. Obwohl sehr zu bezweifeln, daß hier ein förmlicher Schluß, genau dem Schema der Logik entsprechend, stattgefunden hat[1]), so haben wir sicher doch den Fall, den wir als schließend bezeichnet haben, daß nämlich ein Faktum aus dem andern abgeleitet wird. Diese Ableitung ist nicht selten auch in die Form einer Vermutung gekleidet. Folgende Sätze glaubten wir z. B. als schließend = schließ. auffassen zu können:

a. Die schöne Uhr muß viel gekostet haben (I).

b. Das Gewitter muß weit fortgezogen sein, denn man hörte den Donner allmählich immer schwächer (V).

c. Es muß ein Vorhof sein, weil der Boden gepflastert ist, und weil Palmen dort stehen (II).

d. Es muß gerade Frühling sein, weil die Bäume in Blüte stehen (II).

e. Die Leute werden bald speisen, denn der Tisch ist schon gedeckt (II).

f. Da Jesus so gut bewirtet wurde, so wird er bald wieder einkehren (II).

g. Das andere Mädchen ist vielleicht zur Gesellschaft beigegeben, weil sie nicht so schön gekleidet ist (III).

h. Aus dem Gesagten geht hervor, daß sich beide das Leben gerettet haben (IV).

Da bei Beisp. f nicht zu entscheiden ist, ob die Vp. nur objektiv gefolgert oder ob sie sich selbst miterlebend an die Stelle Jesu gesetzt hat, so haben wir den Satz auch noch als einfühlend bezeichnet.

12) Während die bez. Tätigkeit die gegebenen Objekte in eine Verbindung zu bringen sucht, die schließ. vom vorliegenden Gegenstand aus einen zweiten zu gewinnen trachtet, geht die reflektierende A.-W. nur wenig oder garnicht auf die Einzelheiten des Stoffes ein, sondern sucht sich vom Vorgegebenen zu befreien, indem sie an dem Vergleichbaren das Gemeinsame hervorhebt und aus dem Einzelfalle eine allgemeine Wahrheit gewinnt, die nicht selten in das Gewand des Sprichwortes eingekleidet wird. Dabei wird das Gewonnene im Gegensatz zu den vorausgehenden denkenden A.-W. immer in eine Beziehung zum menschlichen Leben gebracht und ihm dadurch eine praktische Bedeutung verliehen. So wird die Uhr mit dem menschlichen Herzen verglichen, ihr komplizierter Bau gibt Gelegenheit, sich über den Scharf-

1) Nach Groos (a. a. O. S. 216) sind die Schlüsse der Kinder in der Regel einfache Urteile, auf alogischen Voraussetzungen aufgebaut; erst wenn die Begründung des schon gefällten Urteils gefordert wird, werden nachträglich die Prämissen als Beweisgründe aufgesucht.

sinn des menschlichen Geistes auszusprechen, und aus der Geschichte vom Bienchen und der Taube wird eine Lehre für den Menschen gezogen. In diesem letzteren Falle muß uns eine selbständige Fassung die Gewähr dafür bieten, daß die Vp. wirklich reflektierend tätig gewesen ist; wird dagegen die Lehre am Schlusse des Gedichtes angeführt, so betrachten wir dieses als beobachtend. Bei Bearbeitung des Gewitters führt die überstandene Gefahr zu einer Betrachtung über die Allmacht Gottes und das Ende des schönen Spazierganges zu einer solchen über die Vergänglichkeit aller Freuden. Auch hier wieder deutet die Form oft auf eine abstrahierende Tätigkeit des Subjektes hin, ohne daß in Wirklichkeit eine solche vorliegt. In dem Satze „Aus dem allen geht hervor, daß die Biene der Taube das Leben gerettet hat" ließe sich aus der Form des ersten Teiles auf eine besondere logische Leistung schließen, wenn nicht auf der Hand läge, daß nur wiedergegeben wird, was das Gedicht erzählt hat. Folgende Beisp. enthalten unserer Ansicht nach die reflektierende = refl. A.-W.:

a. Manchem schon wäre es lieber gewesen, wenn die Uhr still gestanden wäre (I).

b. Mit der Uhr kann man das menschliche Leben vergleichen. Die Uhr tickt und das Herz schlägt. Das Herz steht still, wenn der Mensch stirbt, die Uhr, wenn sie von roher Hand zerstört wird (I).

c. Wieviel Mühe hat es doch gekostet, das Räderwerk zu erfinden; aber dem menschlichen Geist ist nichts unmöglich (I).

d. Die Lehre hieraus lautet: Jeder soll seinen Freund oder Feind aus der Gefahr retten. Der Lohn bleibt nicht aus ... (IV).

e. So, wie das Bienchen und die Taube einander sich das Leben retteten, so sollen auch wir einander helfen, wenn wir in Not sind (IV).

f. So gut auch alle diese Vorsichtsmaßregeln sind, der Schutz Gottes ist doch der beste (V).

g. So hat alle Lust und wenn sie noch so schön, ein baldiges Ende (III).

h. Solche Fahrten fangen schön an, hören aber oft gefährlich auf. Da muß man vorsichtig sein, „Vorgetan und nachbedacht hat manchen in groß' Leid gebracht" (VI).

Die letzten unserer aufgeführten Beisp. zeigen, wie sich unsere A.-W. mit dem zum Teil deckt, was Leclère mit réflexion morale bezeichnet. Das Beisp. b, das eine Vergleichung enthält, wurde zugleich auch als bez. notiert.

13) In den Fällen, die wir nach unserem Schema als „beurteilend" aufgefaßt haben, wird ebenfalls, wie bei der refl. A.-W. eine Beziehung des Objekts zum bearbeitenden Subjekt vorausgesetzt. Die wertende

Stellungnahme zu dieser Beziehung nennen wir Urteil. Äußert sich die Vp. darüber, welchen Wert der Gegenstand für ihr äußeres Leben hat, so nennen wir dieses Verhalten praktisch beurteilend. Besonders zählen hierher die Sätze, welche von einem Nutzen oder Schaden für uns sprechen. Ohne diese Beziehung auf uns sind indes solche Angaben als beschr.-präd. zu nehmen. Die folgenden Beisp. wurden als praktisch beurteilend = beurt.-prkt. notiert:

a. Ohne Uhr könnten wir garnicht leben (I).

b. Die Uhr ist ein sehr nützliches Ding (I).

In dem letzten Beisp. ist die Beziehung auf uns Menschen zwar nicht grammatikalisch angedeutet, aber vorausgesetzt.

14) Der Gegenstand kann auch zum inneren Leben der Vp. in engere Beziehung treten und dasselbe in der Weise affizieren, daß er gefällt oder mißfällt. Sind es menschliche oder menschlich gedachte Willensverhältnisse, die beurteilt werden, so nennen wir das Urteil ein ethisches. Eine Tat findet unsere Billigung oder unsere Mißbilligung, je nachdem sie der Erwartung entspricht oder nicht entspricht, mit der wir nach unserer bisherigen Vergangenheit (unserem sittlichen Gefühl) an sie herantreten. Als ethisch beurteilend = beurt.-eth. haben wir z. B. aufgefaßt:

a. Das war eine edle Tat (IV).

b. Das Bienchen hat seine Lebensretterin nicht vergessen (IV).

c. Auf einmal blitzte es hell und die beiden bösen Buben fielen vom Blitz erschlagen nieder, und das geschah ihnen recht (V).

Das letzte Beisp. ist einem Aufsatz über das Gewitter entnommen, in welchem von zwei Mädchen erzählt wird, die an einem heißen Mittag in den Wald zum Beerensammeln gegangen waren. Die Beeren hatten sie verkauft, und als sie das gelöste Geld der kranken Mutter bringen wollten, da kamen zwei böse Buben und rissen es ihnen aus den Händen. Daß nun der Blitz die beiden Übeltäter treffen mußte, ist bei der Vp. sichtlich aus einem ethischen Bedürfnis zu erklären. In dem Urteil im letzten Satz ist die Befriedigung darüber ausgedrückt, daß Gott sich der Bedrängten angenommen und die Ruchlosen bestraft hat.

15) Bei dem unter der beurt.-eth. A.-W. aufgeführten Beispiel b ist als sicher anzunehmen, daß sich die Vp. in die gefahrvolle Lage, in der sich das Bienchen früher befunden, so versetzt hat, daß sie selbst alles das miterlebt haben mag, was die Verunglückte dabei empfunden. Infolgedessen mußte dann auch das Gefühl der Dankbarkeit gegen die Retterin in ihr wachgeworden sein und ebenso das Bestreben, sich dankbar zu zeigen. Was so erlebt wird, das wird dann unbewußt auf das Objekt übertragen, das den Anstoß hierzu gegeben

hat; wir leihen ihm nicht allein unser Gefühl, sondern unsere ganze Seele, wir machen es menschlich fühlend und denkend und diesen Vorgang der Übertragung unserer selbst nennen wir die Einfühlung (besser Beseelung). Wir haben den angeführten Satz neben beurt.-eth. auch als einfühlend genommen. In der Einfühlung gehen wir ganz in dem Gegenstand auf, wir verhalten uns kontemplativ, und dieses Verhalten berührt uns selbst wieder entweder angenehm oder unangenehm. Dieses Gefallen oder Mißfallen bezieht sich auf den Gegenstand ganz an sich, d. h. so, wie er durch unsere Beseelung geworden ist, ohne Rücksicht auf eine ethische und praktische Bewertung, und diese Beurteilung nennen wir die ästhetische. Wo wir bei unseren Vpn. ein solches ausgesprochenes ästhetisches Urteil nicht konstatieren konnten, da bezeichneten wir das Verhalten doch als eine Einfühlung, denn eine solche lag immerhin vor, wenn es auch nicht zu einer Reaktion auf diese in einem Urteil gekommen ist. Folgende Sätze haben wir als ästhetisch beurteilende = beurt.-ästh. A.-W. angesehen:

a. Wie fein und weise ist doch so eine Uhr innen eingerichtet (I).

b. Hinten sieht man eine herrliche Gegend (II).

c. Das Zimmer, in dem sich Jesus befindet, ist reinlich und nett eingerichtet (II).

d. Das Bild gefällt mir sehr gut (II).

e. Das Bild gewährt einen schönen Anblick (II).

f. Es ist eine noble Dame (III).

g. Die eine Frau ist feiner angezogen (III).

h. Wir pflückten uns einen schönen Strauß, an dem ich noch lange meine Freude hatte (VI).

Die Ausdrücke „fein“ und „weise“ in Beisp. a, „reinlich“ und „nett“ in c, „noble“ in f und „feiner“ in g sind zwar gewöhnlich nicht in dem Verzeichnis der ästhetischen Modifikationen zu finden, sie bezeichnen hier aber ohne Zweifel eine ästhetische Affektion. Die Reinlichkeit des Zimmers, die noble und feine Kleidung der Dame, die feine Gliederung des Innern einer Taschenuhr mit der rhythmischen Bewegung der Rädchen und des Ankers sind gewiß Eindrücke, die ein ästhetisches Gefallen auch in einem Erwachsenen erregen.

16) Die einfühlende Betätigung der Vpn. ist mit einer engen Verschmelzung des Subjekts mit dem Objekt verbunden. Das letztere, sei es ein toter Gegenstand oder ein Lebewesen, ruft infolge der Ähnlichkeit die Vorstellungen von menschlichen Eigenschaften und Tätigkeiten nach den Gesetzen der Assoziation hervor und diese „assoziativen Faktoren“ werden dann in unbewußter Weise dem reprodu-

zierenden Eindruck wieder beigelegt, sodaß dieser nun als ein menschlich beseeltes Wesen erscheint. Alle Erweisungen unseres Seelenlebens können so auf das Objekt, als den „direkten Faktor“ übertragen werden, daher eine große Mannigfaltigkeit von Fällen sich unter diesem Gesichtspunkt vereinigen läßt. Kann man doch in Wahrheit mit einem namhaften Ästhetiker sagen, daß nichts Menschliches existiert, was nicht eingefühlt werden könnte. Bezieht sich diese Einfühlung auf ein nicht menschliches Wesen, und nach Lotze ist keine Gestalt so spröde, in welche hinein nicht unsere Phantasie sich miterlebend zu versetzen wüßte, so verleiht sie sich in Bildern und Metaphern, wie sie besonders in sogenannten Schönbeschreibungen verwendet werden, sprachlichen Ausdruck. Handelt es sich um Personen, so werden ihnen auf Grund der Gebärden und Stellungen des Körpers eigene Gefühle, Gedanken, Motive und Entschlüsse zugesprochen und zwar hier wie dort rein assoziativ, indem die Eindeutigkeit des Eindrucks die seelischen Inhalte hervorruft und nicht wie beim schließ. Verhalten der Vpn., wo solche Angaben erst durch ein bewußtes Denken erschlossen werden müssen. Auch auf ganze Szenerien können durch Einfühlung menschliche Seelenzustände übertragen werden. Aus einer solchen Beseelung geht das Stimmungsbild hervor, zu dem die Bearbeitung unserer Bilder manchmal geworden ist. Der ruhende Charakter, der dem Bilde im Gegensatz zu der bewegten Wirklichkeit zukommt, sowie die räumliche Begrenztheit, die ein Überschauen eher ermöglicht, mag hier dem Kinde zugute gekommen sein. Große Räume, wie sie die Natur bietet, mit Gefühl zu übergießen und selbst dann wieder von ihnen in Stimmung gebracht zu werden, dazu reicht wohl noch nicht das Seelenleben des Kindes aus. Wir haben zum wenigsten solche Stimmungsbilder, die im Anschluß an die unmittelbare Betrachtung der Natur entstanden sind, nicht gefunden. Wie bei dem ästhetischen so sind auch beim einfühlenden Verhalten Fragen und Ausrufe, zu denen Wünsche noch hinzukommen, reichlich vertreten. Fragen und Ausrufe können zwar nicht selten als rein stilistische Wendungen, als Phrasen gebraucht sein, bei deren Anwendung man gewöhnlich nicht viel denkt, geschweige fühlt. Doch setzt die Anwendung derselben ein besonderes Wohlgefallen an diesen Formen voraus, und dieser Umstand läßt auf eine gewisse emotionelle Veranlagung schließen, weshalb wir nicht anstehen, solche sprachliche Formen stets als einfühlend zu registrieren. Folgende Sätze mögen als Beisp. für die einfühlende = einf. A.-W. gelten:

a. Die Grashälmchen streckten ihre Köpfchen in die Höhe (VI).
b. Die Taube schaute mit besorgtem Blick in den Bach (IV).

c. Dann zog das Gewitter in eine andere Gegend, um auch dort seinen Zorn austoben zu lassen (V).

d. Auch der Hund scheint zu wissen, daß es weise Worte sind, die der Herr redet (II).

e. Die Taube erzählte allen ihren Schwestern, wie es ihr ergangen ist; die Freude, die nun war, kann man sich leicht denken (IV).

f. Die beiden Schwestern möchten dem Herrn alle Ehre antun (II).

g. Das Bild versetzt uns in eine heilige Stimmung (II).

h. Es ist Abend, die stille Nacht senkt sich auf die Stadt herab; es ist überall ruhig geworden... (II).

i. Der Esel streckt die Ohren nach vorne, als wollte er klagen (III).

k. Wenn nur Hilfe da wäre! (III).

l. Nun noch viel Glück den beiden Dämchen! (III).

Das Adjektiv „besorgt" im Beisp. b deutet an, daß menschliches Fühlen auf die Taube übertragen ist; würde das Attribut fehlen, so müßten wir annehmen, daß die Vp. nur objektiv angibt, was im Gedicht gegeben ist, und der Satz könnte nur als beob. angesehen werden. Wird ein Stimmungsbild, wie in Beisp. h, weiter ausgeführt, sodaß es eine plastische Wirkung bekommt, so kann man die Betätigung der Vpn. schon als eine phantasierende bezeichnen.

17) Wie das ästhetische Verhalten, so hat auch die phantasierende A.-W. die Einfühlung zur Voraussetzung. Mit dem eigentlichen Denken, dem Beziehen und Schließen, hat sie dagegen das gemeinsam, daß sie von einem größeren komplexen Inhalt ausgeht, diesen in seine Elemente zerlegt und zu neuen Verbindungen fortschreitet. Nur ist es dort der objektive Inhalt der einzelnen Vorstellungen, welcher die Richtung der Verbindungen angibt, während bei der Phantasietätigkeit die Komposition der Elemente in freier, willkürlicher Weise vor sich geht. Sie ist aber insofern nicht regellos, als sie durch ein unbestimmtes Gesamtbild, das als Ziel vorschwebt, beeinflußt wird. Diese Beeinflussung haben wir uns so zu denken, daß zu einer speziellen Ausgestaltung nur das kommt, was in dem Gesamtplan, wenn auch nur undeutlich, schon vorgefaßt ist. Die Elemente zu dieser Ausführung im Einzelnen sind die durch die Beseelung Leben und Farbe gewonnenen Einzelbilder. Da diese ursprünglich entweder der Wahrnehmung oder der Erinnerung entstammen, so repräsentiert sich die phantasierende A.-W. als die umfassendste Betätigung des Subjekts. Die Souveränität, mit welcher hier mit dem Stoffe geschaltet und gewaltet wird, ist jedoch das Charakteristikum dieser A.-W. In der Aufgabe I erzählt die Uhr selbst ihre Lebensgeschichte, zu einer Beschreibung kommt es indes gar nicht. Bei Thema II werden einzelne Daten des Bildes und Erinnerungen aus der

biblischen Geschichte zu einem abgerundeten Ganzen komponiert, das meistens den Charakter eines neuen Bildes mit Stimmungsgehalt bekommt, nicht selten aber auch eine originelle Erzählung darstellt. In IV wird der Inhalt des Gedichtes als Erzählung dem Bächlein, dem Baume oder gar der Frau Sonne in den Mund gelegt, oder es wird eine selbständige Vorgeschichte dazu erfunden. Als Gegenstücke hierzu treten bei den Bildbehandlungen in II und III „Nachgeschichten" auf, indem sich aus der im Bilde dargestellten Situation eine weitere freie Entwicklung der Handlung vollzieht. Bei dem 5. Thema kommt es in den höheren Klassen nicht selten vor, daß eine Geschichte erfunden wird, oft in reizendem Novellenstil gehalten, in der das Gewitter als Episode auftritt. Nachstehende zwei Beispiele mögen die phantasierende = phant. A.-W. genugsam demonstrieren:

a. Vor uns liegt ein Garten, der im schönsten Sommerschmucke prangt und daneben rauscht ein munteres Bächlein vorüber. Eine Laube erblickt das Auge, die der blondgelockte Sommerknabe mit duftendem Laub überzogen hat. Das muntere Bächlein, das an dieser Laube vorüber ins Tal eilt, weiß uns heute viel von seiner Reise zu erzählen. Was flüstern sich die kleinen Wasserperlen denn zu? Ich liege am Ufer und höre folgende Geschichte . . . . (es folgt der Inhalt des Gedichtes, in freier Weise dargestellt) IV.

Was in der Erzählung des Bächleins an die Fassung des Gedichtes anklingt, haben wir als beob. bezeichnet, was in der Darstellung der Situation aus dem Gedichte einfach herübergenommen wurde, als bschr.

b. Das Gewitter.

Die Mittagssonne sandte ihre glühenden Strahlen herab auf die Erde. Die Glocken läuteten eben die zwölfte Stunde ein und riefen den Landmann, der schweißtriefend im Felde arbeitete, heim zum erquickenden Mittagsmahl. Rings, wo man nur hinsehen konnte, waren nichts als blühende Fluren zu sehen. Nur gegen Süden waren die Auen durch den Bodensee, der dort seine Fluten ausbreitete, nicht zu sehen. Ein schönes Landhaus, umgeben von wogenden Getreidefeldern und blühenden Gärten, stand am Ufer des „schwäbischen Meeres". An den Fenstern schlängelten sich Efeu und Weinstöcke empor. Einen herrlichen Anblick bot der Garten dar. Wohlgepflegte Blumenbeete waren in einer großen Anzahl vorhanden. Dichtbelaubte Obstbäume senkten ihre Zweige, denn sie konnten fast nicht mehr die Last tragen, die ihnen in diesem Jahre aufgebürdet war. Jasminlauben waren in Fülle da und bildeten lauschige Plätzchen zum Lesen. Dieses herrliche Haus gehörte dem Herrn Kommerzienrat Köstner, der erst einen Tag mit seiner Familie hier

weilte. Für heute hatte der Herr Kommerzienrat eine Vergnügungsfahrt mit seiner Gemahlin über den Bodensee festgesetzt. Er hatte, bevor er schied, seine zwei allerliebsten Kinderlein der Gouvernante besonders ans Herz gelegt. Aber Fräulein Körner, so hieß die Gouvernante, hatte sich in eine Laube zurückgezogen, um sich der Literatur zu widmen. So waren denn Kurt und Mariechen, so hießen nämlich die zwei Kinder des Kommerzienrates, sich selbst überlassen. Sie gingen in die schönste der Lauben, die einen freien Ausblick nach Süden gewährte. Vor ihnen breitete sich der Bodensee aus. Sie hörten ganz deutlich das Plätschern der Wellen, die hin und her wogten. Ihr Blick schweifte in die Ferne und mochte sich nicht von den schneebedeckten Bergen trennen, die sich am jenseitigen Ufer des Sees erhoben und deren Gipfel von einem leichten Nebelflor umgeben schien. So hatten sie sich wohl eine halbe Stunde an dem herrlichen Anblick geweidet und bemerkten nicht, daß hinter den Bergen schwarze Wolken heraufzogen und daß ein Gewitter im Anzug war. Die Sonne war hinter den Wolken verschwunden und schon strich ein kühler Wind über die Gegend. Schon schlugen die ersten Regentropfen auf und ein Blitz zuckte durch die Luft. Ihm folgte der Donner und Mariechen und Kurt fuhren erschreckt zusammen. Plötzlich hörten sie ihre Namen rufen. Sie stürzten aus der Laube und gerade in die Arme Fräulein Körners. Die zog die Kinder mit sich ins Haus und schloß die Türe hinter sich zu. Mariechen barg den blonden Lockenkopf im Schoß Fräulein Körners und den blauen Augen entströmten Tränen. Jetzt folgte Schlag auf Schlag und die Wellen des Bodensees türmten sich haushoch auf...

In dieser phantasierenden Bearbeitung eines Themas liegt uns eine Art künstlerischen Schaffens vor, die wie dieses eine beseelende Auffassung des Stoffes zur Voraussetzung hat. Wie der Dichter so belebt auch hier der kindliche Geist das Leblose und Nichtmenschliche nach menschlicher Weise und läßt dann seine ureigenen Geschöpfe nach ihrer Art sich ausleben. Deshalb können wir die einf. und phant. A.-W. unter dem Begriff „poetische A.-W." zusammenfassen. Diese poetischen A.-W. haben mit der ästh. die Einfühlung gemeinsam. Das Subjekt nimmt das Objekt nicht, wie es wirklich ist, es legt sein eigenes Wesen in es hinein und behandelt es ganz nach seiner Weise, wie es ja auch in der eth. Beurteilung dasselbe ganz nach seinem Standpunkt bewertet. Wir können deshalb diese A.-W. alle als die „subjektiven" bezeichnen, denen wir die in Sparte 1—13 seines Schemas befindlichen als die „objektiven", bei denen das Objekt mehr sich selbst gemäß behandelt wird, entgegenstellen können. Wie bei den subjektiven A.-W., so steht auch bei dem bez., schließ., refl. und beurt.-prkt. Verhalten das Subjekt über dem Stoff:

auch hier wird der Eindruck nicht so aufgenommen, wie er ist, sondern nach verschiedenen Hinsichten, wenn auch nur solchen, die im Gegenstand gegeben sind, verarbeitet. Aus diesem Grunde haben wir die Sparten aller dieser A.-W. in unserem Schema unter den Begriff der Apperzeption gebracht und sie so den assoziierenden A.-W. in Sparte 1—12 entgegengesetzt. Während bei diesen die Vorstellungen, die vom Objekt angeregt werden, sich nach den Gesetzen der Vorstellungsmechanik an einander reihen, ist es hier das Ich, das gemäß seiner psychischen Beschaffenheit in den Vorstellungsverlauf eingreift und denselben in seiner Richtung beeinflußt. An Stelle des mechanischen Prinzips, das in den assoziierenden A.-W. nach der Beschaffenheit des Objekts die ganze Behandlung des Themas bestimmt, tritt in den apperzipierenden ein dynamisches, nach dem die Persönlichkeit entweder denkend oder fühlend oder beides zugleich den Stoff der Arbeit beherrscht. Ist das Verhalten des Subjektes dort ein mehr rezeptives, passives, so hier ein ausgesprochen produktives, aktives.

18) Bei der Durchsicht unseres Materials fanden wir auch eine große Zahl von Gedanken niedergelegt, die sich dadurch von anderen unterschieden, daß in ihnen das Verhalten der Vpn. als ein ausdrücklich persönliches hingestellt war. Sprachlich zeigte sich das in der Anwendung des persönlichen Pronomens in der 1. Person. Derartige Sätze wurden je nach ihrer inhaltlichen Zugehörigkeit den bisher aufgeführten A.-W. zugeteilt und wegen der starken Betonung des persönlichen Erlebens noch einmal als persönlich = pers. notiert. Beispiele:

a. Eine solche Uhr möchte ich auch gerne (I).
b. Ich denke mir, diese Frau ist die Martha (II).
c. In diesem Wagen möchte ich jetzt nicht sitzen (III).
d. Ich fürchtete mich sehr (V).
e. Dann ging ich über die Brücke in unsere Wohnung (VI.).

19) In den beiden letzten Sparten unseres Schemas haben wir die Sätze nochmals vermerkt, die sich als sogenannte stilistische Formen kenntlich machten. In erster Linie zählen hierzu die Einleitungen zum ganzen Aufsatz oder zu einem Teile desselben, die Teileinleitungen im letzteren Falle. Beide Formen, die „große“ und die „kleine Einleitung“ werden gewöhnlich im Aufsatzunterrichte als integrierende Bestandteile eines regelrechten Aufsatzes angesehen. Im modernen Betriebe des Aufsatzunterrichtes legt man kein so großes Gewicht mehr auf den äußeren Aufbau einer Arbeit; man hat mit Recht mehr den Inhalt im Auge und verzichtet gerne auf die stilistischen Requisiten der alten Schule, wenn derselbe richtig und naturgemäß zur Darstellung gebracht ist. Die unmittelbare Wiedergabe des Erlebten schafft sich ihre entsprechende

Form schon selbst. Auch im Aufsatzunterrichte des Verf., sowie in dem seiner Amtsgenossen, deren Klassen zu den Versuchen herbeigezogen wurden, wurden keine besonderen Einleitungen verlangt oder gar Wendungen, wie man sie in den Stilistiken findet, eigens eingelernt. Verlieren hierdurch die Aufsätze viel des Schulgemäßen, so werden sie dafür um so kindesgemäßer. Wenn also Einleitungen und Teileinleitungen in den Arbeiten vorkommen, so sind sie nicht immer als bloße Formen, sondern oft als individuelle Darstellungsweisen unserer Vpn. aufzufassen. Sie deuten darauf hin, daß die Schüler den Inhalt, der ihnen in einer Aufgabe entgegentrat, immer zunächst als ein Ganzes auffaßten, von dem aus sie hierauf zu den Einzelheiten übergingen. Auch mitten im Aufsatz finden wir oft am Anfang eines größeren Gedankenganges solche einleitenden Sätze. Wo sie auftreten, nimmt die Arbeit ihren Weg vom Ganzen zum Teil, sie charakterisiert sich also als eine Analyse, weshalb wir die Einleitungen überall, wo wir tatsächlich diesen Verlauf konstatieren konnten, als für unsere Zwecke bedeutsam besonders notiert haben. Im anderen Falle wurden sie zur letzten unserer Sparte gezählt. Als Einleitungen = Einl. in unserm Sinne haben wir z. B. anzusehen:

a. Wir sehen vor uns ein Bild ohne Rahmen (II).

b. Betrachten wir uns den Hintergrund des Bildes (II).

c. Es ist eine Geschichte, die uns von zwei hilfsbereiten Tieren etwas erzählt. Hören wir sie an . . . (IV).

d. Den gestrigen Tag werde ich lange nicht mehr vergessen, es war ein Gewittertag. Am frühen Morgen . . . (V).

e. Schon lange freuten wir uns auf unseren heurigen Spaziergang. Er war aber auch wunderschön. Ich will nun alles erzählen . . . (VI).

f. Die Entstehung eines Gewitters ist diese: . . . (V).

g. Aber wie das Bienchen dachte, so sollte es nicht kommen (IV).

h. Bald sollte das Bienchen Gelegenheit bekommen, sich zu revanchieren . . . (IV).

20) Auch andere stilistische Formen, wie Fragen, Ausrufe und besondere Schlußwendungen treten nicht selten in den Arbeiten so vordringlich auf, daß wir sie in einer besonderen Sparte protokollieren zu müssen glaubten. Die Anwendung derselben verrät einerseits ohne Zweifel eine gewisse Gewandtheit im sprachlichen Ausdruck, anderseits gibt sich in ihnen aber auch ein bestimmtes Verhalten dem zu bearbeitenden Stoff gegenüber kund. Sie enthalten als „leere Phrasen" gewöhnlich keinerlei sachliche Angaben, die Vp. streicht mit ihnen über den Stoff hinweg, ohne diesen oft nur zu berühren und deshalb kann man bei häufiger Verwendung derselben von einer gewissen

Oberflächlichkeit sprechen. Auch Einleitungen haben wir, wie schon erwähnt, hierher gerechnet, sobald sie sich als inhaltsleer, ohne Bedeutung für den Verlauf der Arbeit erwiesen. Folgende Beisp. sind als solche „andere stilistische Formen" aufzufassen:

a. Aber was machen? (III).
b. Was sollte sie auf dem Bache tun? (IV).
c. Wer schleicht da durch den Busch? (IV).
d. Und diese Kleider! (III).
e. Da die Zeit kurz bemessen ist, so muß ich jetzt schließen (I).
f. Damit schließe ich meine Betrachtung (I).
g. Ich mache mich gleich an die Arbeit (I).
h. Nun weiter in unserer Betrachtung (II).

Die Beisp. g (Einleitung) und h (Teileinleitung) gehen beide nicht auf den Stoff ein, wie die in Sparte 19 angegebenen; ihnen ist daher auch keine Bedeutung für den Gang der Arbeit zuzusprechen, weshalb wir sie als bloße stilistische Formen dieser letzten Sparte unseres Schemas zugeteilt haben.

Die drei zuletzt genannten A.-W. können insofern von den vorausgehenden unterschieden werden, als sie sich unter einem anderen Gesichtspunkt ergeben haben. So wenig es logisch angängig ist, daß eine Übersicht, wie sie unser Schema sein soll, nach verschiedenen Einteilungsgründen hergestellt wird, so sehr berechtigt ist dies in unserem Falle. Wir wollen in unserem Schema alle die verschiedenen A.-W. aufführen, die uns in den Aufsätzen aufgefallen sind. Da sich aber das arbeitende Subjekt gegenüber seinem Objekt in verschiedener Hinsicht so oder so verhalten kann, so müssen sich auch verschiedene Gesichtspunkte ergeben, nach denen wir das Verhalten beurteilen können. Die Zahl der Gesichtspunkte ist durch das Verhalten der Vpn. gegeben. Jeder derselben, der sich in einer größeren Anzahl von A.-W. zu erkennen gibt, hat seine Berechtigung im Schema. Er findet als eine Hauptbearbeitungsweise, die sich in mehrere A.-W. spezialisiert, oder als einzelne A.-W. darin seinen Platz. Da der einzelne Fall unter mehrere Gesichtspunkte gebracht werden kann, so kam es vor, daß er in verschiedene Sparten eingereiht werden mußte. So ist z. B. der Satz „Ich denke mir, daß Jesus gerne bald wieder bei den beiden frommen Schwestern einkehren wird" sowohl als einf. als auch als pers. zu charakterisieren. Die Einrichtung unserer Massenversuche wie nicht minder das jugendliche Alter unserer Vpn. verbot es uns, protokollieren zu lassen, welche psychischen Vorgänge es waren, die in den einzelnen Fällen erlebt wurden, sodaß es oft schwer war, die einzelnen Sätze richtig zu klassifizieren. Wir suchten uns damit zu helfen, daß wir

uns nach Möglichkeit in die Lage des Kindes versetzten, mit ihm empfanden, dachten und fühlten und im Zusammenhalt mit dem Vorausgehenden den in Frage stehenden Passus so interpretierten, wie es die größere Wahrscheinlichkeit verlangte. So kann der Satz „Zu der mit großen Fensteröffnungen versehenen Mauer spitzt eine Stadt herein" (II) als beschr. oder als einf. betrachtet werden. Der nachfolgende Satz „Will sie auch Jesum lauschen?" gibt uns aber die Gewißheit, daß eine Einfühlung vorliegt. Als Lehrer, der die Vpn. vom ersten Schultage an in ihrem geistigen Leben beobachten gelernt hat, glaubt der Verf., soweit es das Material der Hauptversuche betrifft, auch in schwierigeren Fällen nicht immer das Unrichtige getroffen zu haben. Wo in keiner Weise Rat zu schaffen war, wurde der betreffende Satz, wie schon gelegentlich erwähnt, allen in Frage kommenden A.-W. zu geteilt.

Um zu zeigen, wie sich die Beurteilung eines Aufsätzchens nach allem dem gestaltete, lassen wir zwei Arbeiten unserer Vpn. folgen, in welchen sich nach jedem Satz die Angabe findet, wie wir den darin zum Ausdruck gebrachten Gedanken klassifiziert haben.

Die Taschenuhr.

Diese Uhr ist aus Gold und gefällt mir sehr gut (bschsto. u. ästh.) Sie hat zwei Deckel (bscht.) Wenn man auf den gerippten Knopf drückt, so springt der Deckel auf (bschfo. u. beob.). Auf dem Sprungdeckel ist ein Monogramm (bscht.) Das Zifferblatt hat zwei goldene Zeiger (bschfa. u. bscht.) Auch ein Sekundenzeiger ist vorhanden (bscht.), welcher sehr schnell herumgeht (beob.). An dem Ringel hängt ein schwarzes Band (bschfa. u. bscht.), an welchem ein schön verzierter Schieber ist (ästh. und bscht.). Die Uhrkette hat eine Kapsel (bscht.). Im Kleeblatt ist eine kleine Perle (bschpräd. und bscht.).

Christus bei Maria und Martha.

Wir sehen auf dem Bilde Jesus, Maria und Martha (bscht. u. Einl). Der Heiland sitzt auf einer Bank (bscho.), Maria sitzt ihm zu Füßen (begriffl.-er. u. bscho.) und hört seiner Rede zu (begriffl.-er. u. beob.). Martha ist eben beschäftigt, den Herrn zu bewirten (beob. u. begriffl.-er.). Sie sagt gerade: „Herr, fragst du nicht darnach, daß mich meine Schwester läßt allein dienen? (begriffl.-er. u. bez.). Sage doch, daß sie auch angreife (begriffl.-er)". Er aber spricht: „Martha, Martha, du hast viel Sorge und Mühe (begriffl.-er). Eins aber ist not (begriffl.-er). Maria hat das gute Teil erwählt und das soll nicht von ihr genommen werden (begriffl.-er)." Maria hört noch immer andächtig zu (beob. u.

einf.) und läßt den Herrn nicht aus den Augen (beob. u. einf.). Martha aber geht mit einem Krug und einem Körbchen zur Tür hinaus (beob.). Der Hund liegt dort (bscht.) und hört auch andächtig zu (beob. u. einf.). Neben ihm steht ein Tisch (bscht. u. bscho.). Auf demselben sind Brot und Äpfel und Birnen (bscht.). Die Vorhalle, in welcher sie sind, hat kein Dach (bscho. u. bscht.). Damals waren die Häuser meistens so eingerichtet (vorstell.-er.). Die Palmen wiegen sich im Winde über dem Haupte Jesu (bscho. u. einf.). Die Rosen blühen herrlich und geben süßen Duft von sich (beob. u. ästh.). Schöne weiße Täubchen sind oben auf der Mauer (bscht., bscho. u. ästh.) und schauen zutraulich nach dem Herrn (einf.). Von den Fenstern aus sieht man Bethanien (beob. u. begriffl.-er.). Rings herum um den Flecken sind Berge (bscht.). Als es dämmerte nahm Jesus Abschied von den Schwestern und ging. Sie begleiteten ihren Freund noch ein gutes Stück den Weg hinauf und der Karro lief neben her. Dann gingen sie wieder zurück. Als sie heim kamen, sagte Maria: „Ach war das ein schöner Tag; wenn er nur da geblieben wäre; ich fürchte mich jetzt allein.“ Sie plauderten noch ein wenig und dann schliefen sie ruhig ein (phant.).

Die Fortsetzung der Arbeit: Die Feststellung der Arbeitstypen und deren Beständigkeit, Komplexität und Differenzierung, die Untersuchung der Beziehung der Typen zu Alter, Geschlecht und Begabung, zum Vorstellungs- und Interessentypus, zur literarischen Ergiebigkeit und den Einflüssen des häuslichen Milieus, sowie die pädagogischen Folgerungen aus den Ergebnissen, findet sich in meinem Buche „Experimentelle Untersuchungen über qualitative Arbeitstypen“ (Pädagogische Monographien, herausgegeb. von Prof. E. Meumann. V. Bd.).

Lebenslauf.

Geboren am 28. Mai 1872 zu Ermershausen in Unterfranken, besuchte ich 7 Jahre lang die Volksschule; hierauf absolvierte ich mit dem besten Erfolg nach 3jährigem Besuch die kgl. bayer. Präparandenschule Marktsteft a. Main und nach 2 Jahren das kgl. bayer. Seminar Altdorf bei Nürnberg. Nach einer 4jährigen praktischen Tätigkeit im unterfränkischen Schuldienst (davon 3 Jahre an der protestantischen Schule in Neustadt a. d. Saale) machte ich 1895 in Würzburg meine Anstellungsprüfung mit der Gesamtnote I in den Lehrfächern und bezog auf Veranlassung der kgl. Kreisschulinspektion im April 1896 zum Zwecke der weiteren Vertiefung meiner Berufsbildung die Universität Leipzig. Hier wurde ich auf Grund der Zeugnisse über mein Anstellungsexamen und meine bisherige Schulpraxis immatrikuliert. Ich hörte bei Herrn Prof. Wundt Psychologie, bei den Herren Prof. Volkelt und Barth Pädagogik, bei Herrn Prof. Ratzel Geographie und bei Herrn Prof. Lamprecht Geschichte. In der pädagogischen Gesellschaft und im philosophischen Seminar hatte ich, der ich bisher auf Herbart schwor, reichlich Gelegenheit, mich mit der modernen Psychologie vertraut zu machen, und als Frucht dieses Studiums reichte ich im 2. Semester eine größere Abhandlung über das selbstgestellte Thema „Der Apperzeptionsbegriff bei Herbart und Wundt“ als Seminararbeit ein, die die volle Anerkennung des Herrn Prof. Barth fand. Da für ein weiteres Jahr von der kgl. bayer. Regierung wegen des damals bestehenden Lehrermangels kein Urlaub mehr gewährt werden konnte, so versuchte ich aus dem bayerischen Schulverband ganz auszuscheiden und mir durch eine Anstellung an der Stadtschule zu Leipzig die Mittel zur Fortsetzung meiner Studien zu verschaffen. Die großen Anforderungen aber, die der Unterricht an der dortigen Bürgerschule an mich stellte, zwangen mich, den Plan nach 2 Monaten wieder aufzugeben und in den unterfränkischen Schuldienst zurückzukehren. Um gegenüber meinen Behörden einen Ausweis über meine Arbeit an der Universität zu haben, unterzog ich mich vor meinem Abgang von Leipzig bei den Herren Prof. Wundt, Volkelt und Barth einer Prüfung in der

Psychologie und Pädagogik. Nach einer kürzeren Anstellung in Schwe
furt wirkte ich hierauf vom Herbst 1897—1901 an der Volksschule
Augsburg und Nürnberg, überall die Gelegenheit zur Weiterbildu
benutzend, soweit sich eine solche bot. Im Jahre 1901 wurde ich
das kgl. Schullehrerseminar Bayreuth berufen und zu gleicher Zeit v
Stadtmagistrat Würzburg auf eine definitive Schulstelle präsentie
Ich zog eine Anstellung in Würzburg vor, um wieder in die Lage
kommen, meine Studien an einer Universität weiterführen zu könn
und fand in den Herren Prof. Külpe und Marbe hingebende Leh
und treue Berater. Seit 1901 besuchte ich nun hier die Vorlesung
und Übungen der beiden Herren, soweit sich dieses mit der Erfüllu
meiner Berufspflichten vertrug, und seit dem Sommersemester 1906 hö
ich auch Pädagogik bei Herrn Prof. Boll und Geographie bei Her
Prof. Regel. Der Besuch des psychologischen Instituts und die tä
liche Arbeit in der Schule führten dazu, daß ich mich besonders d
psychologischen Experimente im Dienst der Didaktik zuwendete.
mehreren wichtigeren Fragen auf diesem Gebiete nahm ich auf Gru
eigener Versuche in verschiedenen kleineren Arbeiten Stellung. Ei
größere Abhandlung „Über Vorstellungstypen" erschien in Buchfo
in der von Herrn Prof. Meumann herausgegebenen Sammlung päd
gogischer Monographien; nach Veröffentlichung dieses Werkes nah
mich die Zeitschrift „Die experimentelle Pädagogik" unter die Za
ihrer Mitarbeiter auf. Das pädagogische Interesse war es auch in erst
Linie gewesen, das mich vor etwa 3 Jahren bestimmte, mir die Aufga
zu stellen, deren Bearbeitung ich hiermit vorlege.

Die mündliche Doktorprüfung fand am 20. Juli 1907 statt.

Allen meinen hochverehrten Lehrern sei auch an dieser Stelle her
lichst Dank gesagt. Hiezu hat mich Herr Prof. Dr. O. Külpe, der mi
in die Arbeit der experimentellen Psychologie einführte und mir d
Wege zur Erreichung meines Zieles ebnete, besonders verpflichtet.

LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY
OF
CALIFORNIA

YC 56695

LD083
P5

192276

Pfeiffer